

**Е. В. Ткаченко, Н. А. Коноплева**

**Типологические характеристики  
имиджа российского учителя:  
история и современность**

*Монография*



**Москва  
2022**

УДК 37.011.31:17.022.1(47)

ББК 74.204.21(2)

Т48

**Рецензенты:**

*Сундуева Д. Б.*, д-р культурологии, доц. каф. теории и прикладной лингвистики, доц. каф. иностранных языков и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»;

*Амгаланова М. В.*, д-р культурологии, доц. каф. культурологии и искусствоведения ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный институт культуры»

**Ткаченко, Е. В.**

Т48 Типологические характеристики имиджа российского учителя : история и современность : монография / Е. В. Ткаченко, Н. А. Коноплева. — Москва : Директ-Медиа, 2022. — 248 с.

ISBN 978-5-4499-3338-6

Монография посвящена исследованию имиджа российского учителя как ключевой фигуры культуры, отношение к которой определяет духовный облик эпохи. Сегодня отношение к учителю в российской культуре вызывает тревогу как самих учителей, так и общественности. Отсутствие уважения к учителю — существенная сторона его имиджа и болезненная проблема современной культуры.

Актуальность для культуры материала данной монографии обусловлена важностью имиджа учителя как источника знаний, умений и навыков в подготовке будущих специалистов, передачи им культурно-исторического опыта, ценностных установок и формирования условий для развития личности, ее готовности к выполнению определенных социальных ролей в конкретном обществе и культуре, а также значительной трансформации его образа в современной России, в сравнении с историческим.

Монография предназначена для преподавателей, аспирантов, студентов, специалистов сферы культуры, в частности, может быть полезна всем, кто интересуется имиджем личности в целом и образом российского учителя в исторической ретроспективе и современных реалиях. Рекомендуются для изучения культурологам, психологам, историкам, специалистам, занимающимся педагогической деятельностью, и всем, кто интересуется проблематикой имиджа, его диагностикой и совершенствованием.

УДК 37.011.31:17.022.1(47)

ББК 74.204.21(2)

ISBN 978-5-4499-3338-6

© Ткаченко Е. В., Коноплева Н. А., текст, 2022

© Издательство «Директ-Медиа», оформление, 2022

## Введение

**Актуальность исследования.** Учитель — ключевая фигура культуры, отношение к которой определяет духовный облик эпохи. Сегодня отношение к учителю в российской культуре вызывает тревогу, как самих учителей, так и обществу. Отсутствие уважения к учителю — существенная сторона его имиджа и болезненная проблема современной культуры.

Учитывая важность имиджа учителя как источника знаний, умений и навыков в подготовке будущих специалистов, передачи им культурно-исторического опыта, ценностных установок и формирования условий для развития личности, ее готовности к выполнению определенных социальных ролей в конкретном обществе и культуре, а также значительную его трансформацию в современной России, мы решили обратиться в научном исследовании именно к данной проблематике.

В науке до настоящего времени не сложилось четкого представления в различии и специфике понятий «имидж» и «образ» относительно личности субъекта. В частности, дефиниция «образ» может использоваться для характеристики субъекта профессиональной деятельности безотносительно его ценностного восприятия. Что же касается личностного имиджа, то он возникает в процессе субъект-субъектного взаимодействия и является, в отличие от образа (отражение объекта), результатом работы психики воспринимающего субъекта, работы, сопровождающейся формированием представлений о воспринимаемом объекте вследствие его оценки и возникновения к нему определенного отношения. В связи со значительной трансформацией отношения к учителю в российской культуре особую актуальность приобретает исследование исторически сложившегося в культуре его образа и представлений о нем в современности у тех целевых групп, для которых данный образ является значимым (ученики, родители, сами учителя).

Социокультурное значение отношения к учителю (имидж) требует специального рассмотрения с учетом исторического опыта и реалий сегодняшнего дня. Для этого необходимо использовать теоретический и методологический потенциал имиджелогии как современного направления культурологии.

Подобные работы осуществлялись относительно образов политиков и бизнесменов, а имидж учителя в представлении значимых для него целевых групп не стал до настоящего времени предметом специального рассмотрения.

Таким образом, актуальность данного исследования определена рядом ключевых проблем:

– актуализацией потребности теоретического рассмотрения, анализа и систематизации подходов к субъекту профессиональной педагогической деятельности в ситуации смены смысложизненных ориентиров в российской культуре;

– необходимостью рефлексии понятий «образ», «личный и профессиональный имидж» и обоснования характеристик его социокультурной типологии у российских учителей, выявления восприятия их образов в представлениях значимых целевых групп в современной российской культуре и исторической ретроспективе.

**Степень научной разработанности проблемы.** Термин «имидж» получил достаточно широкое применение в самых разных областях научного и практического знания, в частности, в таких науках, как психология, политология, социология, социальная психология, антропология, культурология. По своему содержанию, сущностным и функциональным характеристикам он стал междисциплинарным, формировался в категориальном поле вышеуказанных наук и обосновывался в контексте их особенностей и принципов.

Теоретико-методологической основой исследования явились философско-антропологическая теория общения (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, М. С. Каган, А. А. Леонтьев, К. Ясперс и др.); представления о сущности гармоничной личности (Платон, Г. Лейбниц, А. А. Милтс и др.); педагогические гуманистические идеи (В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев и др.); принципы социализации, индивидуализации и персонализации (Б. Г. Ананьев, А. А. Петровский, Е. В. Руденский и др.); основные подходы к пониманию сущности имиджа и особенностей его формирования (П. Берд, П. С. Гуревич, Е. Русская, В. М. Шепель и др.); теория единства сознания и деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.); теории и концепции, раскрывающие природу и поведение человека в обществе (З. Фрейд, К. Юнг, К. Роджерс, К. Хорни, Т. Шибутани,

и др.); исследования психологических механизмов социального восприятия (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. М. Мясищев и др.); теоретические положения о педагогической деятельности (Р. М. Грановская, З. Ф. Есарева, А. Ц. Пуни и др.); прикладные исследования педагогического имиджа (Л. М. Митина, Е. А. Петрова, Е. Русская, В. Н. Черепанова, В. М. Шепель); зарубежные исследования по проблемам имиджа и его оптимизации (П. Берд, К. Боулдинг, Д. Бурстин, Э. Сэмпсон, Э. Гоффман, Б. Сэм, Г. Тэджфел, Дж. Тернер, Дж. Ягер и др.).

Исследование проблемы, связанной с изучением имиджа в российской научной литературе, актуализировалось со второй половины XX века. В данных работах анализ сосредоточивался на отдельных проявлениях имиджа, не рассматривалась проблема системно. Одними из первых имидж стали изучать П. С. Гуревич, Е. В. Егорова-Гантман, А. Н. Жмыриков, И. Д. Ладанов, О. Л. Феофанов, В. М. Шепель и др.

В 70-х годах XX века начало развитию профессиональных знаний по исследованию имиджа положил В. М. Шепель, разработки которого базируются на исследованиях российских и зарубежных философов, определивших значение культуры в становлении личности (Н. А. Бердяев, Д. С. Лихачев, Ю. М. Лотман, М. К. Мамардашвили, Х. Ортега-и-Гассет, В. В. Розанов, В. С. Соловьев и др.). В компоненты культуры педагогической деятельности имидж включают такие ученые, как В. Л. Бенин, Л. А. Волович, Л. Б. Соколова; к профессиональным качествам учителя имидж относят О. А. Абдуллина, О. С. Газман, Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин, Н. Е. Щуркова.

Анализ психологической и педагогической литературы выявил недостаточность развития представлений об имидже учителя, что обусловлено в определенной степени возвращением психологических и психоаналитических знаний именно в этот период в российскую науку. В. М. Шепель обосновывал социокультурную значимость изучения и формирования имиджа педагога, тем не менее, существенных исследований данной проблематики и особенно восприятия и отношения к образу школьного учителя значимых для этого образа целевых групп до сих пор практически нет.

Для решения ряда поставленных в исследовании задач были привлечены труды ученых, посвященные становлению

и развитию образования в России. Выделим здесь работы Я. Л. Каменского, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, М. М. Манасеиной, К. Д. Ушинского и др., которые помогли определить особенности российской образовательной системы, выявить те характеристики учителя, которые на протяжении всей культурной жизни российского социума считались основными для его образа.

Проблема диалога учитель-ученик в целом имеет обширную библиографию от разделов в общепедагогических исследованиях до отдельных статей в специальных журналах. Указанная проблема рассматривалась в трудах Л. А. Азы, И. Ю. Алексашиной, Ю. Л. Львовой, Л. М. Митиной, Ю. А. Масаловой, Ф. Г. Зиятдиновой, Ю. Хямяляйнен. Исследователи подчеркивают значение учителя в процессе воспитания молодежи, анализируя наиболее существенные характеристики, влияющие на становление личности ученика.

Значение эмоциональности в педагогической деятельности рассматривают А. В. Андриенко, Г. Балобасова, К. Леонгард, С. Д. Литвин, А. К. Маркова, А. С. Молчанов, Е. Н. Рогов и др. Значительное количество материала связано с психологическими вопросами педагогической деятельности. Наиболее близки к нашей тематике статьи М. В. Алфимовой и В. И. Трубникова, С. Л. Изюмовой и Н. А. Аминова, Е. И. Исаева, В. А. Машина, А. А. Реана и А. А. Баранова, и др.

В разработке вышеуказанного аспекта большое значение имели научные исследования Г. Н. Волкова, В. З. Валицкой, Н. К. Гуркина, А. Н. Джурицкого, А. А. Софроновой и И. В. Петухова и др.

Фундаментальными трудами для анализа проблем, связанных с имиджем, явились работы отечественных ученых: В. Л. Леви, А. Ю. Панасюка, Г. Г. Почепцова, Е. Б. Перелыгиной, В. М. Шепеля. Различные аспекты имиджа рассмотрены в публикациях Л. К. Аверченко, П. Берд, Ф. Девис, Д. Карнеги, Н. А. Литвинцева, В. П. Симонова.

Кроме того, в российской науке анализу имиджа уделяли внимание такие ученые, как Г. М. Андреева, П. С. Гуревич, А. Н. Жмыриков, Г. Г. Почепцов, Е. Б. Перелыгина, Е. А. Петрова, В. М. Шепель и др.

Следует отметить, что до настоящего времени в науке не сложилось единого мнения в определении термина «имидж». В. М. Шепель определяет его как «визуальный образ», Г. Г. Почепцов — как стереотип массового сознания; Е. Б. Перелыгина — как символический образ субъекта, А. Ю. Панасюк — как «мнение» об объекте или субъекте, Е. А. Петрова — «как категорию, применимую к любому объекту», В. Я. Белобрагин и Д. В. Журавлев — как специфическое единство типичных признаков, управляющих индивидуальным, групповым и массовым сознанием.

Что касается непосредственно типологических характеристик имиджа школьного учителя, то научных разработок в этом направлении недостаточно. Косвенно с этой проблемой связаны работы Б. А. Вяткина, занимающегося проблемами психологии стресса и управления им в зависимости от личностных особенностей; Т. М. Хрусталева и Э. А. Голубевой, изучающих вопросы психологии способностей, структуры индивидуальности, психофизиологических основ индивидуальных различий; В. И. Лебедева, анализирующего проблемы индивидуальной и групповой психологии; А. Р. Фонарева, исследующего вопросы профессионализма, становления профессионалов и совершенствования системы подготовки квалифицированных кадров.

В большей степени значимы для нашего исследования работы Г. М. Коджаспировой, исследующей педагогический процесс в целом, его средства и методы, а также стили педагогической деятельности, личностные и профессионально значимые качества учителей, а также ее совместная работа с К. Ю. Коджаспировым, в которой дано определение имиджа педагога как «...эмоционально окрашенного, стереотипного восприятия его образа в сознании учеников, представителей социального окружения»; Л. М. Митиной, занимающейся проблемами психологии труда и профессионального развития учителя, выделившей структурные компоненты профессионального имиджа учителя; О. В. Кузьменковой, изучающей рефлексивно-диалоговые основания разрешения противоречий в профессиональном «Я» учителя. Работа А. А. Калюжного посвящена технологиям формирования имиджа учителя, им выделены: «Негативный имидж», «Положительный имидж

сильной личности, образованной и культурной», «Учитель как преподаватель по предмету», «Профессионально привлекающий имидж».

Непосредственно имиджу учителя посвящена работа Е. А. Петровой и Н. М. Шкурко «Имидж учителя в современной России», в которой анализируется понятие «профессиональный имидж», исследованы половозрастные особенности восприятия современного учителя учениками, его внешний облик, выявлены сигналы, искажающие образ, даны рекомендации по развитию невербальной выразительности и формированию делового имиджа в одежде учителя-женщины.

Культурологические подходы обусловили поиск новых направлений анализа личности современного российского школьного учителя в сравнении с его исторически сложившимся образом в контексте выявления сущности и особенностей социокультурной типологии его имиджа на основе восприятия учениками, их родителями, а также в контексте самовосприятия.

**Объект исследования** — имидж учителя в истории России.

**Предмет исследования** — типологические характеристики имиджа современного российского учителя.

**Цель исследования**, заключающаяся в историко-культурологическом анализе имиджа учителя в российской культуре и разработке его типологических характеристик, предопределила необходимость решения следующих задач:

1) определить теоретико-методологические подходы к исследованию профессиональной педагогической деятельности в контексте требований к личностному своеобразию учителя и его имиджу;

2) показать социокультурную динамику требований общества к личности российского учителя, устойчивые характеристики, выдержавшие испытание временем;

3) выявить представления учеников, родителей, учителей об имидже современного российского учителя и осуществить сравнительно-сопоставительный анализ представлений об идеальном и реальном его образе. Разработать типологическую модель имиджа современного российского учителя.



**Источники исследования.** Выбор источников определен стратегией исследования: основное внимание было сосредоточено на литературе, содержащей информацию о личности в сфере педагогической деятельности, ее восприятии современниками, об их деятельности. Это позволило в дальнейшем провести сравнительно-сопоставительный анализ исторического и современного образов учителей. Источники представлены комплексом документов, которые по содержанию и происхождению можно разделить на две основные группы. В первую группу вошли федеральные и региональные законы об основах образовательной деятельности, постановления правительства РФ. Вторая группа представлена воспоминаниями, дневниковыми записями, мемуарами представителей русской интеллигенции об образовании и деятельности педагогов.

Кроме того, важным источником для исследования стали результаты проведенных социологических опросов, а также интервью со школьными учителями, учениками и их родителями. Кроме того, в работе использован ряд медиаисточников — интернет-сайты, содержащие информацию о педагогической деятельности и учителях, публикации СМИ на данную тему.

**Территориальные рамки исследования** ограничиваются пространством города Владивостока, где осуществлялось эмпирическое исследование, и проводились социологические исследования.

**Теоретико-методологическая база** исследования обусловлена спецификой научной проблемы, целевой установкой и решением поставленных задач. Методологической основой исследования стали гуманистический и аксиологический научные подходы, являющиеся актуальными по отношению к гуманистической проблематике и направленные на рассмотрение человека как высшей ценности социокультурного развития, что позволяет рассматривать процесс создания имиджа учителя в контексте значения его для гуманизации образования (И. Б. Котова, В. Л. Петровский, В. Л. Сластенин и др.).

Кроме того, для исследования важны методологические принципы детерминизма, единства сознания и деятельности,

позволившие подойти к изучаемой категории как к динамическому образованию, формирующемуся в практической профессиональной деятельности и являющемуся не статичным, а динамичным культурным явлением, изменяющимся в соответствии с развитием личности и культурной динамикой (Б. Г. Ананьев, Л. П. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.).

В основе исследования лежат исторический, культурологический, личностно-деятельностный, структурно-функциональный подходы, позволившие проследить специфику существования педагога, определенную культурными нормами, правилами, социокультурные смыслы его профессиональной деятельности. В анализе имиджа учителя применены приемы сравнительно-исторического, историко-типологического, социологического методов, позволивших выявить специфику личности педагога, его имиджа в представлении целевых аудиторий и сформулировать его социокультурную типологию.

Историко-культурологический подход (В. Г. Белинский, П. Ф. Каптерев Дж. Локк, М. Монтессори, К. Д. Ушинский, Ж. Ж. Руссо, З. Фрейд и др.) помог изучить образ российского учителя в его исторической протяженности, найти в нем общее и отличительное в традиционной и современной культуре. Личностно-деятельностный подход (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, И. С. Якиманская и др.) позволил рассмотреть имидж педагога в контексте его профессиональной деятельности. Идеи Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, В. А. Кан-Калика, А. А. Леонтьева о коммуникативно-предметной природе обучения, положения о единстве познания (учения) и общения как средств развития человека. Структурно-функциональный подход (Б. Малиновский, Т. Парсонс) способствовал рассмотрению исследуемого образа с разных ракурсов как структурной целостности, имеющей свое функциональное значение. Выявлены характерные черты, присущие образу российского учителя. Диалектический подход позволил рассматривать имидж учителя как многостороннее, развивающееся, совершенствующееся явление, требующее изучения в контексте определенной культуры.

Теоретико-методологической основой исследования явились философско-антропологическая теория общения (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, М. С. Каган, А. А. Леонтьев, К. Ясперс и др.);

представления о сущности гармоничной личности (Г. Лейбниц, А. А. Милтс, Платон и др.); педагогические гуманистические идеи (В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев и др.); теории общения (А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, В. А. Кан-Калик, А. Н. Леонтьев и др.); принципы социализации, индивидуализации и персонализации (Б. Г. Ананьев, А. А. Петровский, Е. В. Руденский и др.); основные подходы к пониманию сущности имиджа и особенностей его формирования (П. Берд, П. С. Гуревич, Е. Русская, В. М. Шепель и др.); теория единства сознания и деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.); теории и концепции, раскрывающие природу и поведение человека в обществе (К. Роджерс, Т. Шибутани, К. Хорни, З. Фрейд, К. Юнг и др.); исследования психологических механизмов социального восприятия (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. М. Мясичев и др.); теоретические положения о педагогической деятельности (Р. М. Грановская, З. Ф. Есарева, А. Ц. Пуни и др.); теоретические подходы к рассмотрению феномена имиджа в трудах античных философов (Аристотель, Платон, Сократ), мыслителей Средневековья (Св. Августин, Ф. Аквинский, И. Дамаскин), Возрождения (Л. Валла, Пико делла Мирандола, М. Финчио) и Нового времени (Ф. Бэкон, Г. Ф. Гегель, Дж. Локк, Ж. Де Лабрюйер, И. Кант, А. Шопенгауэр); прикладные исследования педагогического имиджа (Л. М. Митина, П. Л. Петрова, Е. Русская, В. Н. Черепанова, В. М. Шепель); зарубежные исследования по проблемам имиджа и его оптимизации (П. Берд, К. Боулдинг, Д. Буретин, Э. Гоффман, Б. Сэм, Э. Сэмпсон, Дж. Тернер, Г. Тэддфел, Дж. Ягер и др.).

Методологическая основа исследования определяется многоаспектностью понятия «имидж», что требует междисциплинарного подхода в его исследовании, в связи с чем культурологический подход, интегрирующий знания ряда наук — философии, социологии, психологии, семиотики, антропологии и др., является в исследовании ведущим. Кроме того, в работе использовались психодиагностические методики, позволившие исследовать базовые характеристики индивидуума, являющиеся основой имиджа, его ядром (данные приведены в приложениях).

# **Глава 1. Теоретико-методологические основания исследования профессиональной педагогической деятельности и имиджа учителя**

## **1.1. Профессиональная педагогическая деятельность, сущность понятия, характеристика**

Педагогическая деятельность как процесс и результат подготовки для общества будущих специалистов, передачи им знаний, умений, навыков, креативных технологий, совершенствования интеллекта и обогащения взаимоотношений, обучаемых является социокультурной сферой, формирующей внешние и внутренние условия для развития человека через усвоение им культурных ценностей и практического опыта для будущей деятельности.

Учитывая важность профессиональной педагогической деятельности как особого вида социокультурной образовательной и воспитательной деятельности, сущность которой состоит в передаче культурно-исторического опыта, ценностных установок общества и создании условий для развития личности и подготовки ее к выполнению определенных социокультурных ролей в процессе своей жизнедеятельности в конкретном обществе и культуре, мы решили обратиться в научном исследовании именно к данной области деятельности.

Проблема взаимовлияния культуры и образования во многом определяет современные социогуманитарные исследования. Данное исследование обусловлено необходимостью обращения к понятиям «личностный и профессиональный имидж учителя», выявления его типологических характеристик в российской истории и современности, и представлений в современной российской культуре тех целевых групп, для которых данный образ является значимым (ученики, родители, сами учителя).

Социально-экономическая и политическая ситуация, сложившаяся в России в постперестроечные годы, повлекла значительные изменения в жизни, как всего общества, так

и отдельно взятого индивидуума. В результате социокультурных трансформаций возникает потребность в новых стилях социального поведения, что обуславливает актуализацию проблематики, связанной с необходимостью изучения такого культурного явления, как индивидуальный и профессиональный имидж.

В современной науке теории и практики имиджологии уделяют преимущественное внимание исследованиям профессионального имиджа политика и делового человека (бизнесмена, руководителя), в то время как проблема имиджа более многочисленных профессиональных групп (врачей, учителей, военных) остается недостаточно разработанной. Данная ситуация обосновывает необходимость изучения имиджа современного учителя как представителя профессионального корпуса. Проблема исследования личности учителей актуальна также по причине взаимозависимости качества, эффективности педагогической деятельности современного учителя и уровня образованности, воспитанности подрастающего поколения, а, следовательно, будущего нашей страны, ее культуры, сохранения сформированных исторически ценностных смыслов бытия. Актуальным является исследование культурно-исторической типологии личности в профессиональной педагогической деятельности, как важнейшей сфере, влияющей на процессы социализации и адаптации молодого поколения, его инкультурации.

В современном обществе подходы к разработке и формированию имиджа, способствующего личностному и профессиональному успеху человека, становятся актуальной проблемой не только в политической и деловой сферах, как это было в первые годы появления имиджмейкинга в России, но и в педагогической деятельности. Несомненно, система образования со всеми своими достоинствами и недостатками проецируется на все аспекты существования социума, образование всегда определяется соответствующим типом культуры и меняется с ее изменением. В современной трансформационной культуре были потеряны многие ценностные ориентиры предыдущих лет. В результате к профессии школьного учителя в российском обществе изменилось отношение, утрачено былое уважение, в связи с чем возникла необходимость ее реабилитации.

Несмотря на смену ранее существовавших в культуре ценностных ориентиров и изменение отношения ко многим профессиям, в российском обществе к педагогической деятельности в целом и личностным и профессиональным качествам учителя в частности, по-прежнему, предъявляются достаточно жесткие требования.

По определению А. К. Марковой, профессии — «исторически возникшие формы деятельности, необходимые обществу, для выполнения которых человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности и профессионально важные качества» [327:41]. Согласно типологии Е. А. Климова, профессия учителя относится к типу «человек — человек» [330], ее своеобразие состоит в том, что она имеет гуманистический, коллективный и творческий характер.

Общественно-культурная целостность народа, цивилизации в целом, во многом обусловлена ролью учителя. Исторически сформировалась закономерность: какие учителя — такое общество. Установлено, что в истории развития цивилизаций вперед вырывались те государства, где были лучшие школы и преподаватели [135]. В каждой эпохе можно обнаружить имена учителей, которых считали выдающимися. Так, китайцы называли великим учителем Конфуция. Одним из выдающихся педагогов древности был Сократ [134], а знаменитым педагогом XVII века Я. А. Коменский, благодаря которому в педагогику были введены понятия «класс», «урок», «каникулы», «обучение». Он считал, что профессия учителя «прекрасна, как никакая другая под солнцем» [124:8]. К великим педагогам в России относятся К. Д. Ушинский, учебники которого выдержали небывалый в истории тираж; А. С. Макаренко, чье педагогическое наследие получило признание во всем мире [111].

Современная педагогика дает следующие определения учителя. Учитель — специалист, организующий и реализующий учебную и воспитательную работу с учащимися в общеобразовательных школах различного типа [70]. Согласно другой трактовке, учитель — «человек, имеющий специальную подготовку и профессионально занимающийся педагогической деятельностью» [136:39]. Исходя из вышеприведенного определения учителя, целесообразно для понимания сущности данной профессии раскрыть определение педагогической деятельности.

В современной науке сложилось понимание педагогической деятельности в рамках различных дисциплин: социологии, педагогики, психологии, методики обучения, логики и пр. В результате не формируется целостное представление об этом виде профессиональной деятельности. Так, под педагогической деятельностью понимают вид социокультурной деятельности, способствующий передаче младшим поколениям накопленных человечеством проявлений [107:25]. Поскольку передавать опыт младшим могут не только профессионально подготовленные специалисты, но и представители старшего поколения, не обладающие соответствующим образованием, то следует уточнить, что профессиональная педагогическая деятельность — это вид профессиональной активности педагога, сущностными характеристиками которой являются воспитание, обучение, образование и развитие индивидуумов и которую осуществляет профессионал, имеющий соответствующее специальное образование [99:239].

При этом воспитание рассматривают как одну из важнейших функций в профессиональной деятельности педагога, обеспечивающую передачу культурного опыта, нравственных норм и ценностей. В свою очередь, обучение — это способ образования, направленный на развитие личности через усвоение знаний и способов деятельности, а также формирование мышления [107:66]. Образование следует понимать, с одной стороны, как процесс и результат педагогической деятельности, в результате чего передаются и усваиваются индивидуумом система знаний, умений и навыков, опыт творческой деятельности и коммуникаций, а с другой — это сфера социальной жизни, создающая условия для формирования личности [99:329].

Таким образом, педагогическая деятельность многоаспектна, описаны ее воспитательная и развивающая функции, способствующие воспроизведению обществом самого себя, передаче культурно-исторического опыта, системы нравственных ценностей молодому поколению, целенаправленному и организованному формированию и развитию личности, обеспечивающие социальную активность; обучающая функция, состоящая в развитии способностей обучаемых и формировании их мировоззрения; образовательная функция как процесс

и результат, с одной стороны, передачи, а с другой — присвоения человеком знаний, умений, навыков, опыта творческой и коммуникативной деятельности, выполнения определенных социальных ролей в обществе; компенсаторная функция, восполняющая нехватку знаний и навыков человека, адаптирующая, обеспечивающая возможность приспособления к трансформирующемуся миру и его изменениям; креативная функция, предоставляющая все необходимое для развития творческого потенциала; культурного наследования — обеспечивающая приобщение учеников к богатству мировой культуры; преобразующая функция, направленная на обогащение всех сфер жизнедеятельности человека и общества в целом [40:63].

Педагогическая функция — предписанное учителю направление работы, для выполнения которой необходимо применить профессиональные знания и умения. Главной функцией современного учителя является управление процессами обучения, воспитания, развития, формирования [107:90]. Трактовка данной функции как руководства деятельностью учащихся приближает педагога к понятию «руководитель». В связи с этим сегодня в педагогический словарь проникло понятие «менеджмент»: то, что делает современный учитель, все чаще в России и за рубежом начинают называть «педагогическим менеджментом», а самого педагога «менеджером» (воспитания, развития, роста потенциала и т. п.) [158].

Следует отметить, что рядом исследователей предложены различные классификации педагогических функций. Так, Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков, В. В. Богословский, А. Д. Добрынин, Ю. В. Кожухов, В. А. Сластенин все педагогические функции разделяют на две группы: целеполагающие и организационно-структурные [164].

Согласно другой классификации вся деятельность учителя разбивается на три этапа (подготовительный, реализации намерений и завершающий этап), на каждом этапе выделены функции [122]. Понятно, что можно сделать вывод о многообразии этих функций, что привносит в труд учителя компоненты многих специальностей — от актера и режиссера до аналитика и исследователя [31:14]. Кроме своих непосредственных профессиональных функций педагог выполняет функции общественные, гражданские, семейные [124:82].



Педагогическую деятельность можно рассматривать, опираясь на ряд методологических подходов. В частности, это может быть системный подход, и тогда педагогическую деятельность следовало бы рассмотреть в контексте ряда взаимосвязанных компонентов, таких, как ее цели, содержательные компоненты (Н. М. Борытко, И. А. Колесникова, О. А. Лапина, С. Д. Поляков, Н. Н. Пядушкина, Н. Е. Щуркова и др.), структура (Н. В. Кузьмина), субъекты (М. И. Лукьянова, Л. Качалова, Д. Качалов, Л. С. Подымова, Л. А. Долинская, Е. И. Рогов, М. В. Каминская и др.), содержание деятельности, методы и формы педагогического процесса (П. Ф. Каптерев, Я. А. Коменский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Г. М. Коджаспирова, Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская, В. Д. Колдаев и др.).

В настоящее время в российской науке основным в рассмотрении организации образовательного процесса признан личностно-деятельностный подход, часто называемый в литературе личностно-ориентированным (И. С. Якиманская, В. В. Сериков, М. Н. Берулава, Е. В. Бондаревская). Причем личностный аспект является одним элементом данного подхода, второй компонент — деятельностный. Данный подход был разработан в психологии Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. А. Рубинштейном, Б. Г. Ананьевым. Личностная составляющая подхода направлена на исследование мотивов субъектов педагогической деятельности, как учеников, так и учителей, их целей, психологического своеобразия, т. е. рассмотрения учителя и ученика в контексте их личностных и мотивационных характеристик [40:32]. В данном контексте личностный подход может быть соотнесен с разработанным гуманистической психологией подходом, центрированным на ученике (*student-centred approach*) [69:108]. В свою очередь, в аспекте деятельностной составляющей предполагается исследование особенностей субъект-субъектных отношений учителя и ученика и активность обучающего и обучаемого [40:98].

В целом личностно-деятельностный подход в обучении означает постановку и решение основной задачи образования — создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности. С позиции педагога данный подход означает пересмотр привычных трактовок

процесса обучения преимущественно как сообщения знаний. Следовательно, информационно-контролирующие функции учителя, согласно данному подходу, уступают место координационным [40:37; 62; 240; 281].

На основе личностного подхода учитель рассматривается как субъект педагогического процесса и главный индивидуум, обладающий определенными личностными и профессиональными качествами, как организатор педагогического процесса и реализатор его целей (К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, Л. Качалова, Д. Качалов, Я. А. Коменский, Л. С. Подымова, Л. А. Долинская, Е. И. Рогов и др.).

В современных научных разработках с позиции личностного подхода педагогическая деятельность рассматривается как обусловленная способностями и мотивами личности учителя. При этом в рамках концепции нравственно-гуманитарной психологии личности педагогу свойственно разрешать свои личностные и профессиональные противоречия, основываясь на движении от индивидуалистических смыслов к духовным (Б. С. Братусь, Л. Кольберг, М. Н. Миронова). Что касается концепции диалектики личностно-деятельностных отношений, то В. А. Сластенин считает, что становление деятельности педагога происходит на основе устойчивости социально-психологических характеристик личности — жизненной позиции, ценностных установок, волевых качеств [163].

В работах В. А. Кан-Калика, Ю. Н. Кулюткина, Л. М. Митиной основанием для определения сущности педагогической деятельности служит специфика личностного развития учителя в аспекте требований к педагогической деятельности. Причем соотношения возможностей личности и требований к профессии, по мнению этих авторов, достаточно сложные и противоречивые.

Деятельностный подход направлен на подробное изучение процесса педагогической деятельности, особенностей конструктивной, организаторской, коммуникативной, творческой деятельности педагога, принципов воспитательной, обучающей, образовательной, развивающей деятельности [40:38]. При этом может рассматриваться организация ведущих типов деятельности с учетом возрастных периодов обучаемых (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, Г. А. Суворова

и др.); этапы формирования деятельности и их характеристика, основные концепции деятельности, направленные на развитие обучаемых (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Л. В. Занков, З. И. Калмыкова и др.). Сущностными свойствами действенно-операционального компонента педагогической деятельности ученые считают способность к самоформированию, развитию субъекта деятельности на основе педагогической рефлексии [180:53].

Если же опираться на взаимосвязь действенно-операционального компонента деятельности и мотивационного (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Г. П. Щедровицкий и др.), то педагогическую деятельность можно рассматривать как процесс освоения ее норм, образцов, правил; как самоизменение учителя в рамках индивидуальной и обобщенной рефлексии деятельности учителя [96].

Наша работа в перспективе нацелена, с одной стороны, на самоизменение учителей с учетом рефлексии ими представлений об их образе учениками и родителями, а с другой — на использование результатов исследования для коррекции имиджа учителя с учетом выявленных деформаций [120:39]. Так как развитие профессионализма в педагогической деятельности опирается на технику педагогического взаимодействия, чтобы сформировать успешность этого общения важно понимать, как воспринимают учителей учащиеся в современной культуре.

Л. А. Митина разработала концепцию целостного системно организованного труда учителя, которая опирается на положение С. Л. Рубинштейна о двух уровнях развития самосознания (двух способах жизни) и на типологический подход О. В. Кузьменковой к внутриличностным противоречиям учителя. Согласно этой концепции педагогическая деятельность и педагогическое общение — пространство, вступающее в диалектическое отношение с личностным пространством. Суть этих отношений во взаимообусловленности пространств [106:154].

Диалогический (полисубъектный) подход направлен на рассмотрение принципов субъект-субъектного взаимодействия в процессе этой деятельности, сущности и особенностей диалога *учитель-ученик* (М. В. Каминская, С. В. Яковлев, Ю. С. Пежемская, Е. Н. Чеснокова, Т. П. Дикун и др.) [75:10].

А. П. Мальцева считает, что «...взаимодействие людей становится возможным или происходит при хотя бы минимальном совпадении желаний. Таким образом, существует некая готовность принимать несовпадение или способность распознавать достигнутое минимально необходимое совпадение желаний. Именно совпадение направленностей желаний большинства, а, может быть, и всех людей делает возможным существование морали и нравственности» [254:15].

Этнопедагогический подход к педагогической деятельности (Г. Н. Волков, С. А. Арутюнов, А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая) обусловлен тем, что, с одной стороны, образование направлено на развитие культуры, на новации, а с другой — для адаптации к новациям необходимо время, человек не может быстро принять природные и социокультурные изменения. При этом каждый человек нуждается в определенной стабильности, а значит, защите от нестабильности, чему и служит этнос как некий защитный информационный «фильтр» [38:21].

Так, Г. Н. Волков отмечал, что сущность данного подхода состоит в суверенизации воспитания, связанной с национальной государственностью [38].

В свою очередь, А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая разработали ряд положений этнопедагогического подхода для организации работы в детских образовательных учреждениях, в частности, предлагали рассматривать народную педагогическую культуру как компонент мировой культуры [154].

Для нашего исследования наиболее значимым является культурно-антропологический подход, потому что педагогическая деятельность направлена на освоение культурного опыта старших поколений, его трансляцию младшим, духовное развитие человека на основе воспринятой культуры и ее дальнейшее совершенствование [133]. Сущность культурологического подхода в данном контексте имеет в своем основании аксиологию как учение о ценностях (аксиологический подход). Данный подход к педагогической деятельности обусловлен тем, что эту деятельность следует понимать, как направленную на то, чтобы сделать человека человеком. В этом смысле значимы в процессе образовательной деятельности передача ценностного знания и формирование поведения человека с учетом ценностей и ценностных отношений, сложившихся в культуре (Платон, И. Г. Песталоцци, Н. И. Новиков и др.) [там же, с. 485].

При этом реализуется аксиологическая функция педагогической деятельности, отражающая ценностные подходы к организации образования, его содержанию, управлению и развитию с тем, чтобы не только формировать физически, нравственно и духовно здоровую личность, но и оказывать влияние на совершенствование социокультурных процессов в обществе [107:112]. Духовно здоровую личность, которой свойственны альтруизм, склонность к прекрасному, креативность, желание развиваться и совершенствоваться, ориентация на высшие культурные ценности — Красоту, Добро, Истину, может сформировать учитель, сам обладающий этими ценностями. Однако ряд теоретиков и практиков педагогической деятельности (В. П. Зинченко, Ф. Т. Михайлова, П. Г. Щедровицкий и др.) считают, что «...включению педагогической деятельности в контекст культуры мешает отрыв самого образования от культуры...», «образование утрачивает культурный, нравственный, личностный и вместе с этим и предметно-содержательный или предметно-деятельностный контекст и смысл. Это означает, что происходит разрыв образования и культуры, образования и жизни и даже образования и науки» [234:23].

Исследователь М. В. Каминская считает, «что социальная ситуация развития образования не заменяет собой самого смысла и бытия образования. Они остаются культуuroобразующими и культуросозидательными». Она полагает, что «...в этом смысле педагогическая деятельность может быть перенастроена на свои исконные начала — бытие накануне бытия», «...культура — накануне культуры», «...мысль — накануне мысли» [75:14].

В словаре С. И. Ожегова категория «образование» определяется как то, что образовалось из чего-нибудь; совокупность знаний, полученных специальным обучением. Образованным же считается человек, имеющий образование, разносторонние знания [295:396]. Отсюда можно сделать вывод, что образование отделялось от второй сущностной категории педагогической деятельности — воспитания, что мы наблюдаем и сегодня, когда образование стало относиться к услуге. В результате педагогическая деятельность отрывается от своей аксиологической сущности.

В настоящее время система образования в России переживает глобальные изменения, затрагивающие все ее элементы и звенья. Но как бы общество ни перестраивало систему образования, успехи в обучении и воспитании детей определяются множеством факторов, каждый из которых является достаточно весомым и пренебрежение ими может вести к неудаче. Это методика обучения и воспитания, знание возрастных особенностей детей, их личностного уровня развития и ряд других аспектов, тем не менее, наиболее важным фактором в детском развитии, образовании и воспитании остается сам педагог, особенности его культурного и духовного развития [124:222].

Появлению профессии учителя предшествовали объективные причины. Любое общество прекратило бы свое существование и развитие, если бы каждое новое поколение не получало знаний, умений и профессиональных навыков от представителей старшего поколения, а значит, вынуждено было начинать все вновь. Причем с момента возникновения педагогической профессии за учителями закрепились, прежде всего, функция воспитателя. Учитель становился наставником молодежи, передавал им свой ценностно-духовный опыт и основы миропонимания и социального поведения. В этом проявлялась социальная, гражданская, человеческая роль учителя [133:35].

В настоящее время наука о воспитании имеет четыре научные парадигмы, на основе которых осуществляется воспитательный процесс: педагогическая, андрологическая, акмеологическая и коммуникативная [69: 105]. Каждая из этих парадигм применяется в определенных условиях, предъявляя те или иные требования к учителю, в зависимости от своей концепции, цели и ожиданий общества того или иного исторического периода. Рассмотрим содержание направленности этих парадигм.

Концепция *педагогической* парадигмы характеризуется тем, что воспитание осуществляется на основе внешней системы принуждения. Теоретики, поддерживающие данную парадигму считают, что воспитуемый не осознает смысла воспитания, не оценивает его необходимость, в связи с чем достижение поставленной цели становится возможным благодаря принужде-

нию. При этом считается, что нет необходимости при воспитании опираться на индивидуальные особенности тех, кого воспитывают. Цели такого воспитания могут быть различными: от формирования специалистов, которым привиты шаблонные действия по строгим инструкциям, у которых отсутствует креативность и они неспособны к творческому решению стоящих перед ними задач, до тех, кто нацелен на поддержку существующего общественного устройства. Другими словами, такое воспитание нацелено на формирование послушных, конформных личностей [291:57].

*Андрологическая* парадигма характеризуется тем, что воспитуемые осознают сущность процесса воспитания, способны ставить самостоятельные цели и достигать их. Учитель становится помощником, наставником, который должен поддерживать воспитуемых на их пути человеческого становления, активизировать их движение к реализации намеченных целей. Сама концепция отличается тем, что ставит и воспитателя, и воспитуемых в достаточно равное положение. Но в процессе реализации этой парадигмы может возникать проблема, проявляющаяся в том, что для формирования цели необходимо создать пространство ее выбора. Для этого воспитуемым нужно представлять все то, из чего можно выбирать. Но сделать это можно либо в процессе, либо после окончания процесса воспитания. Именно поэтому данная парадигма используется в основном в высшем образовании, так что под воспитанием в данном случае понимается получение образования [120:102].

При использовании *акмеологической* парадигмы в процессе воспитания человеку предоставляются максимальные возможности в развитии индивидуальности, реализации не только актуальных, а, прежде всего, потенциальных возможностей, помощь в том, чтобы достичь самоактуализации. Данный подход имеет креативную направленность, применяется в гуманитарных сферах, школах искусств и творческих студиях. В отношении к воспитуемым при этом осуществляется индивидуальный подход, а от преподавателя в данном случае требуется самому быть личностью. Таким воспитателям нужны не только педагогическая, но и психологическая подготовка, знание основ личностной психологии [40:38; 224:6].

Концепция *коммуникативной* парадигмы основывается на коммуникативных технологиях и принципах межличностного и группового взаимодействия, направленных на совершенствование индивидов, сходных по уровню развития и обучающихся в одной предметной области. Это может реализовываться с помощью симпозиумов, конференций, семинаров, психологических тренингов. Кроме знаний своей предметной области, такой воспитатель должен обладать коммуникабельностью, пластичностью и корректностью в общении. Обучающиеся же при этом должны быть заинтересованы в участии в подобных мероприятиях [69:109; 124:85].

Парадигмы современного воспитания соотносятся с вполне определенными периодами жизни человека, а именно: детский сад, школа, начальное профессиональное образование — педагогическая парадигма; высшие учебные заведения — андрологическая парадигма; профессиональная деятельность — акмеологическая и коммуникативная парадигма [88:204].

Рассматривая образование в историческом контексте культуры, прослеживая типологическую общность и этнонациональное многообразие, изменимость в зависимости от типа хозяйства и государственности, можно точнее понять его современное состояние. Для понимания общих закономерностей развития образования как социокультурного феномена оказываются существенными те его общие принципиально-содержательные параметры, которые фиксируются термином «культурно-историческая парадигма» [41:286]. Данный термин продуктивен и в процедурах анализа социально-конкретных, национально-особых моделей, когда способ передачи культурного опыта и критерии выбора необходимых знаний детерминированы формационным типом хозяйства и государственным устройством: феодализм и капитализм, монархия и демократия вырабатывают соответствующую систему как вариант в пределах культурно-исторической парадигмы [34].

Актуален термин «образование» и для понимания сущности индивидуальных педагогических концепций, вокруг которых в пределах формационно-государственного вида культуры консолидируется сообщество единомышленников и их оппонентов [292:92]. В этом случае речь может идти о системе принципов и подходов, соотносимых с «образом мира», харак-



теризующим эпоху (общее), об их коррекции по отношению к хозяйственно-государственной национальной практике (особенное) и о конкретном выражении индивидуальной педагогической концепции (единичное), на основании которой могут быть построены и практически применены те или иные модели учебно-воспитательных заведений [15].

К парадигмальным характеристикам культурно-исторического типа образования относятся: *тип культуры*, соответствующий ему «образ мира» и человека в нем, который подлежат освоению (присвоению) в процедурах образования; *способы кодирования* и передачи информации, принятые в культуре этого типа; *образ Учителя* как носителя знаний, владеющего способами их передачи [88].

Современные демократические условия принципиально отличаются от тех, что были раньше. И вопрос состоит не в качественных характеристиках данного периода, а в том, что в новых условиях следует жить по-другому, основываясь на иных моделях поведения. Но на данном этапе в нашей стране они только формируются, и это служит причиной заимствований, переноса на нашу почву опыта, который уже наработан на Западе. И, как бы мы к этому ни относились, несмотря на огромные различия исторических путей развития, было бы недальновидно не воспользоваться знаниями, благодаря которым западное общество функционирует более эффективно.

Что же касается процесса социального и культурного воспроизводства, то вклад общения в данный процесс определяется, прежде всего, появлением новых интересов и потребностей, интенсивным обменом знаниями и способностями с другими людьми. Благодаря общению становится возможным не просто взаимодействие различных культур, а именно: отбор и сохранение социально-культурных ценностей, которые, будучи подкрепленными принятыми в обществе образцами поведения, обеспечивают эффективность осуществления воспитательного процесса [99:335]. Естественно, это идеальная ситуация. И здесь следует обратить внимание, что, имея внешне положительный имидж, учителя могут не иметь тех качественных ценностей, которые отвечают духу времени, что не повышает результативность воспитательного процесса. Вместе с тем учитель, формируя будущее, все же живет в настоящем. Как элемент

среды он всегда несет в себе ее признаки. И в этом таится определенная опасность оказаться в тесной зависимости от конкретных условий и обстоятельств, далеко не всегда благоприятных для формирования учителя нужного типа. Чем больше процент таких учителей, тем с большим отставанием развивается общество, поставляя социуму новых членов, не сориентированных в передовых тенденциях [230:52].

Необходимо отметить, что любая педагогическая система является составной частью социокультурной системы, вот почему ее совершенствование рассматривается как важнейшее условие общественного и культурного развития. Преобразование педагогических систем инициируется потребностями общества и определяется задачами, стоящими перед социумом на определенных этапах его развития. К сожалению, часто эти преобразования касаются только отдельных элементов педагогической системы (чаще всего содержания образования), в то время как необходимо ее изменение в целом, предполагающее одновременное совершенствование всех компонентов. Как отмечает В. А. Сластенин [163], любые преобразования, локализующиеся на отдельных элементах педагогической системы и не затрагивающие другие, приводят к тому, что преобразованный элемент выпадает из системы либо вступает в противоречие с ее элементами, оставшимися неизменными.

Кроме того, как подчеркивают К. Г. Колтаков и И. И. Москвичев [82], выступая как эквивалент (представитель) общества в «чистом» виде, учитель аккумулирует в себе его тенденции и законы, стремится стать «законосообразным» их носителем, транслятором и в некотором роде «изобретателем». Общество и учитель отражаются друг в друге, как в зеркале, поэтому возникает ряд проблем, в частности, проблема учительской ответственности за хранение и трансляцию социального опыта со стороны их устойчивости на фоне эволюции политического режима и проблема соответствия педагогических и методических традиций с современными общественными обстоятельствами при передаче знаний, умений и навыков.

Категорию «образование» стали связывать с культурными смыслами с XVIII века. Как природосообразное развитие личности его рассматривал И. Г. Песталоцци, в эпоху Просвещения — восхождение к духовности (И. Г. Гердер), самосовер-

шенствование (Б. Франклин), как нравственное воспитание (И. Фельбигер), как общечеловеческую ценность — П. Ф. Каптерев [123:122].

В свою очередь, И. А. Зимняя считает, что истоки понятия «образование» находятся в раннем Средневековье и соотносятся с понятием «образ Божий», так как человек был создан изначально по его подобию. Начиная с эпохи Возрождения, когда сам человек признается ценностью, образование начинают рассматривать как способ развития человека, общения с другими, приобщения к культурным ценностям. Образование становится способом формирования личности, а образ культуры при этом проецируется на содержание, организацию и методы образования [62].

Если рассматривать образование в широком смысле как сферу социальной жизни, создающую условия для формирования личности, как сферу воспроизведения культуры, то оно является системой, внутри которой дифференцируются подсистемы. Одной из таких подсистем является педагогическая (Н. В. Кузьмина), характеризующаяся пятью структурными элементами: цель, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся, педагоги [90].

Таким образом, в нашем исследовании мы рассматриваем один структурный элемент этой подсистемы, но в контексте восприятия учителя рядом субъектов аудитории имиджа: ученики, родители, учителя (самооценка) и выявления представлений о российском учителе у представителей всех этих групп.

Если же вернуться к сущности воспитания, то это целенаправленный процесс управления, формирования, организации воспитательного воздействия с акцентом на создание оптимальных условий для развития и саморазвития воспитуемого как целостной личности [123].

Г. И. Чижакова, В. А. Слостенин, отмечают, что «...в целом под воспитанием в философском осмыслении понимается целенаправленный процесс перевода накопленной человечеством культуры в индивидуальную форму существования, когда объективное становится содержанием субъективного, то есть переводится в область сознания конкретных людей, чтобы потом соответственно отразиться в их мыслях, поведении,

чувствах»... «как целенаправленный, организованный процесс формирования у личности ценных качеств, как социальное взаимодействие педагога и воспитуемого, при котором происходит обмен ценностями, идеалами, жизненными позициями и смыслами, в результате чего порождаются новые ценности и смыслы» [123:90]. При этом воспитательный аспект педагогической деятельности как процесс и результат духовно-нравственного становления личности в контексте аксиологического подхода рассматривается как цель-идеал, цель-стратегия, достижение которых способствует формированию у личности ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения.

Несомненно, что для формирования всех этих ценностных установок необходим интеллектуально и культурно развитый учитель. Целью нашего исследования и стала попытка выявления проблем в имидже современного российского учителя, по мнению учеников, родителей и самих учителей [62:22].

В свою очередь, антропологический подход к педагогической деятельности является сверхактуальным, только познание человека через совокупность всех наук о нем позволит осуществить полноценную педагогическую деятельность [133]. Наше исследование, конечно же, не претендует на такую глобальную работу. Но, по нашему мнению, анализ социокультурных типологических характеристик имиджа современного российского учителя в восприятии целевых аудиторий, для которых он (учитель) значим, позволит в дальнейшем разработать технологии совершенствования образа учителя, что, несомненно, скажется на улучшении в дальнейшем взаимоотношений «учитель-ученик» и «ученик-учитель», а значит, вернет в культуру ценности, исторически складывающиеся в российском образовании и в образе учителя [89].

Педагогическая деятельность определяется психологическим (предметным) содержанием, в которое включаются: мотивация, цели, предмет, средства, способы, продукт и результат. Предметом (согласно личностно-деятельному подходу в образовании) является организация учебной деятельности. Средствами — научные (теоретические и эмпирические) знания. Способами передачи социально-культурного опыта служат объяснение, совместная работа, тренинги и пр. Продуктом

педагогической деятельности является формируемый индивидуальный опыт ученика. Результатом (выполнением основной цели) — личностное, индивидуальное развитие обучающегося, совершенствование, становление его как личности [62].

Если исторически важной функцией педагогической деятельности была воспитательная, предполагающая (в широком смысле) не только передачу новым поколениям знаний, умений и навыков трудовых операций, но и сложившихся в обществе особенностей искусства, моральных, религиозных принципов, то в современной культуре трансформации в экономической и политической сферах привели к глобальным изменениям аксиологических функций образования, отходу от принципов духовного развития человека, его психологического здоровья, ориентированных на высшие ценности — Истину, Красоту, Добро [38]. Обусловлено это, по нашему мнению, тем, что в ситуации культурных и экономических преобразований и потери обществом своих духовных основ изменились требования к образовательной деятельности административных структур и отношение к учителям со стороны школьников и их родителей. В результате у многих учителей были потеряны исторически и культурно сложившиеся основы и ориентиры своей деятельности, они оказались в жестких тисках, с одной стороны, административных требований, а с другой — родителей и учеников, возникло эмоциональное выгорание и в коммуникациях с учениками проявились различные виды психологических защит, в том числе и агрессия по отношению к ним [123].

Так, в рамках данной работы одним из выявленных при эмпирическом исследовании аспектов имиджа учителя является мотив власти, проявляющийся по отношению к ученикам в виде агрессии, в том числе физической, что, несомненно, представляет очень серьезную проблему в современном профессиональном образовании [там же, с. 265]. Эти результаты еще раз подтверждают актуальность исследования имиджа современного учителя, причем не только в представлениях учеников, но и родителей и самих учителей.

Обращает на себя внимание, что учитель расценивался как средство решения образовательных задач. Причем его профессионализм определялся как сумма знаний, умений и навыков

школьников. Проблема индивидуального имиджа как отражения внутренней культуры личности в педагогической науке специально не рассматривалась. Действовал внешний фактор — имидж профессии, который, как предполагалось, должен создаваться государством. Следует обратить внимание на то, что формирование учителя, у которого качества ума гармонично сочетаются с физическим и нравственным развитием, внешней привлекательностью, адекватной самооценкой и сформированной «Я-концепцией», достаточно часто остается вне интересов руководителей образовательных учреждений. При этом все эти внешние и внутренние имиджевые характеристики часто становятся основанием для реализации успешной профессиональной деятельности учителя. Именно это обуславливает актуальность научного анализа и исследования особенностей имиджа педагога и условий его формирования в будущем [99:279].

В современных научных и практических исследованиях имиджа представителей различных профессиональных групп его роль как способа совершенствования самопрезентации и позиционирования субъектов, их уникальности не только обуславливает профессиональную идентификацию, но и, если говорить об учителе, определяет становление культуры педагогической деятельности. Однако в практике современной педагогической подготовки формирование индивидуального имиджа будущего специалиста либо рассматривается вне профессиональных и личностных качеств учителя, либо не соотносится с педагогической деятельностью и исключается как ее компонент [120].

Все вышеперечисленное, казалось бы, свидетельствует о том, что общество готово предъявить свои условия воспитанию и обучению, свою модель социально и профессионально подготовленного нового поколения. Но слишком многое было упущено и утрачено за предшествующий исторический период. Кроме того, все настойчивее проявляется тенденция активного использования западных образцов в системе образования. Проблема усугубляется еще и тем обстоятельством, что происходит это на фоне развивающегося кризиса гуманистической культуры, которая должна давать нравственные ориентиры в условиях открытости и свободы.

Несомненно, что система образования со всеми своими достоинствами и недостатками проецируется на все аспекты существования социума и культуры, она всегда определяется соответствующим типом культуры и меняется с ее изменением. В настоящее время перед культурой стоит важная задача — найти новые способы помощи растущему человеку в процессе аккультурации его личности через гуманизацию общеобразовательного процесса, успешного вхождения в современную социокультурную ситуацию [88:34].

О том, насколько остро встала в рамках современного обучения проблема личности самого педагога, свидетельствует полемика в периодической печати, где все чаще звучит мысль о необходимости создания новой концепции современной школы и роли педагога в ней. Данный этап требует переосмысления сущности образования и образа учителя в современных социокультурных условиях.

Учитывая, что главным в работе учителя является развивающийся человек, его формирование, то необходимо сместить акцент внимания со сложившегося обязательного шаблона научения на умение выстроить диалог во взаимодействии *ученик-учитель*. Для этого, по нашему мнению, необходимо понять, как воспринимает сегодняшний школьник учителя, каким он хочет его видеть. Вместе с тем на эту коммуникацию, несомненно, влияет восприятие учителя родителями, а также оценка учителей ими самими.

Образование, как никакая другая сфера деятельности, имеет большое количество научных разработок, охватывающих разные стороны этого важного для общества аспекта его жизнедеятельности. Почти в каждой публикации перечисляются и анализируются профессиональные качества, которыми должен обладать учитель. Однако произошедшие глубинные изменения заставляют более пристально всмотреться именно в диалог *ученик-учитель* с точки зрения значения его для развития интеллектуальных и социальных составляющих будущих членов общества нового времени. Современные информационные технологии потребовали от учителя не только быть транслятором знаний, но и нести положительное представление о себе. На первое место в диалоге *ученик-учитель* выходят

такие личностные и профессиональные характеристики учителя, которые в современной культуре и науке соотносят с понятием «имидж».

Таким образом, феномен имиджа приобрел первостепенное значение в современном мире, так как связан с существенными характеристиками слагаемых успешного общения на всех уровнях контактов между людьми. В связи со значимостью педагогической деятельности для развития общества и культуры возникла настоятельная потребность в изучении особенностей имиджа образовательных учреждений в целом, а учителей в частности.

## **1.2. Теоретико-методологические основания исследований социокультурной типологии имиджа субъекта профессиональной педагогической деятельности**

Основанием для разработки социокультурной типологии субъекта педагогической деятельности является анализ категории «имидж». Несомненно, что при выявлении типологических характеристик образа учителя имеют значения подходы как личностному, так и групповому имиджу. До настоящего времени в науке нет единого определения профессионального имиджа, нет системного анализа всех содержательных элементов, обуславливающих типологизацию имиджа представителей педагогической деятельности, хотя исследования в этом направлении велись неоднократно, но были направлены преимущественно на технологии формирования имиджа учителя.

Вместе с тем прежде, чем обратиться к социокультурным основаниям исследования профессионального имиджа, следует рассмотреть научные подходы к базовой категории «имидж», что обусловлено несколькими причинами: 1) данное понятие имеет отношение к ряду явлений: индивиду, личности, субъекту профессиональной деятельности, товару, услуге, организации и т. д.; 2) имидж многофункционален; 3) имеет множество характеристик, проявлений и составляющих [304:91].

Если ориентироваться на зарубежную литературу, то в ней термин «имидж» чаще всего обозначает образы-представления. Они достаточно широко применяются различными обществен-



ными организациями, формирующими установки, влияющие на массовое сознание. Так, в 60-х годах XX века в США научное направление, исследующее имидж, получило название имиджеведения, основателем которого стал экономист К. Боулдинг [33].

Понятие «имидж» трактовалось как совокупность свойств, приписываемых субъекту или объекту пропагандой, модой, предрассудками, традициями. Несколько позже это понятие стало основным элементом теории и практики «Паблик рилейшнз» и закрепилось в политической жизни общества [309:15].

Психологическое обоснование имиджирования стало объектом и предметом исследования социальных и политических наук. Особое внимание уделялось проблемам имиджа, связанным с психологическим и социально-психологическим аспектом рекламного бизнеса. Это работы П. Вейла, М. Вукока и Д. Френсиса, М. Джеймса и Д. Джонгварда, П. Друкера, Ф. Котлера, Д. Мерсера, Ф. Дж. Роджерса, Л. Яккока. Подходы к индивидуальному имиджу анализировали Д. Бурстин, К. Боулдинг, Э. Барноу, П. Берд, Э. Сэмпсон, Дж. Ягер. Из зарубежных исследований имиджа представляют интерес работы Д. Бурстина «Имидж, или что случилось с американской мечтой» [32], в которой приводится описание иллюзорного массового сознания в США, основывающегося на имиджах, и К. Боулдинга «Имидж. Познание жизни и общества» [33], где автор трактует понятие «имидж» как «впечатление» об объекте и считает имиджирование универсальным механизмом, участвующим в управлении социальными процессами. В свою очередь, трехтомный труд Эрика Барноу «Империя имиджей» [17] посвящен по сути лишь пропагандистской деятельности американского радиовещания, а термину «имидж» как способ пропаганды уделяется незначительное внимание.

В исследованиях П. Берд [24] имидж определяется как общее впечатление, которое человек производит на окружающих. Оно складывается из проявлений поведенческих ролей и внешних характеристик, из того, как субъект представляет людям свои идеи, как ведет себя в обществе, как одевается, говорит, что говорит и делает. Исследователь отмечает, что имидж — это восприятие образа другими людьми, общая картина личности в глазах окружающих. Английская исследовательница Элери Сэмпсон предлагает рассматривать имидж как

саморекламу. По ее мнению, «картинка» снаружи рекламирует то, что есть внутри — умения человека, его компетентность и ценностные установки [159]. Причем наиболее характерными, на ее взгляд, являются визуальные характеристики имиджа, так как в быстро движущейся и динамично изменяющейся культуре у человека нет времени детализировать информацию о себе, прежде чем предъявить ее окружению, поэтому визуальный имидж — это не просто процесс передачи информации, а процесс доминирующий. В зависимости от сочетания внешних и внутренних факторов в образе индивидуума Э. Сэмпсон выделяет три вида имиджа: самоимидж, воспринимаемый имидж и требуемый имидж. Дж. Ягер кроме социально-психологических характеристик личности включает в определение имиджа внешние данные, он считает, что имидж складывается из всей совокупности черт человека, его облика, особенностей речи, манеры поведения и умения общаться с людьми [203].

Осуществленный анализ практико-ориентированных работ зарубежных специалистов по имиджмейкингу продемонстрировал, что они не имеют своей целью теоретическое обобщение исследований, посвященных понятию «имидж». Эти работы носят выраженную практическую направленность и содержат рекомендации о том, как человеку смотреть, ходить, говорить, использовать свою пластику, интонацию голоса и т. д.

К одному из первых отечественных разработчиков имиджологии можно отнести Б. Н. Хатунцева, который в книге «О природе власти. Опыт исследования социально-психологических основ власти» [188] утверждал, что эффективность власти основана на личном обаянии и общественном мнении.

Достаточно активное исследование проблематики имиджа в российской науке обозначилось с 70–80-х годов XX века. Так, в 70-е годы XX в. термин «имидж» появляется в советской публицистике, но используется чаще в негативном плане и рассматривается только как средство манипулирования массовым сознанием. Терминологический анализ справочной литературы позволяет сделать вывод, что понятие «имидж» входит в активный лексикон только в конце 80-х годов XX в. Переход к современной интерпретации понятия в отечественной науке связан, прежде всего, с именами П. С. Гуревича [49], Е. В. Егоро-

вой-Гантман [67], А. Н. Жмырикова [59], И. Д. Ладанова [92], О. Л. Феофанова [286], В. М. Шепеля [198] и др.

Термин «имидж» (от *фр.* или *англ.* *image*) в буквальном переводе означает «образ» [301:192]. Следует обратить внимание на то, что с учетом перевода термина «имидж» для российской науки значимо разделение понятий «имидж» и «образ». Это обусловлено тем, что в английском языке термин «имидж» имеет широкую семантику, определяясь как: «образ», «статуя» (идол), «подобие», «метафора», «икона». Хотя чаще в английской речи *image* употребляется как образ. Тем не менее, приравнивать эти понятия неправомерно, поскольку термин «образ» в русском языке имеет достаточно широкий круг коннотаций. Например, в словаре русского языка имеется шесть его толкований, отличающихся друг от друга: «...внешний вид, облик; живое, наглядное представление о ком-, чем-либо, возникающее в воображении, мыслях кого-либо; психическое отражение качеств человека, объекта, явления; обобщенное художественное отражение действительности, облеченное в форму конкретного явления, тип, характер, склад, направление чего-либо; способ (О. жизни, О. мыслей)» [299:130]. Вместе с тем дефиниция «имидж» не синонимична понятию «образ», так как «имидж» — это разновидность образа, центральным проявлением которого является субъект/объект. Таким субъектом/объектом могут быть человек, организация, коллектив и, наконец, любой предмет, которому в процессе создания его образа приписываются личностные, человеческие качества [126:23].

Д. П. Гавра, Ю. В. Таранова обосновывают, что как психологический феномен «...имидж — это оценочная реакция психики социального субъекта — индивидуального, группового или массового — на некоторое значимое для этого субъекта явления внешнего мира» [43:32].

Нередко имидж определяется как непосредственно или преднамеренно созданное визуальное впечатление о личности или социальной структуре, индивидуальный облик или ореол, создаваемый средствами массовой информации, социальной группой или собственными усилиями личности с целью привлечения внимания к себе [198:224]. В Википедии значитсся, что «имидж — это искусственный образ, формируемый в общественном или индивидуальном сознании средствами массовой

коммуникации и психологического воздействия. Имидж создается пиаром, пропагандой, рекламой с целью формирования в массовом сознании определенного отношения к объекту, может сочетать как реальные свойства объекта, так и несуществующие, приписываемые» В социологическом энциклопедическом словаре дается два толкования термина «имидж»: 1) внешний образ субъекта, создаваемый для формирования к нему (субъекту) требуемого впечатления, мнения, отношения; 2) характеризуется с учетом совокупности свойств, которые приписываются объекту модой, рекламой, пропагандой, стереотипными представлениями, сложившимися в культуре, и даже предрассудками и пр. с целью вызвать определенные реакции по отношению к нему [300:102].

В психологическом словаре данное понятие трактуется как стереотипный, эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо, сформированный в массовом сознании. Формирование имиджа происходит стихийно, но чаще оно является результатом работы специалистов в области политической психологии, психологии рекламы. Наиболее эффективный путь создания имиджа — использование средств массовой коммуникации (кино, телевидение, радио, пресса) [302:202].

В 90-х годах XX в. В. М. Шепелем была разработана отдельная область знания — имиджелогия, которую он обозначил как технологию личного обаяния [198]. По его мнению, именно обаяние личности — мощнейший фактор воздействия на тех, с кем она общается. Определяя имидж как индивидуальный облик или ореол, создаваемый средствами массовой информации, социальной группой или собственными усилиями человека в целях привлечения внимания к себе, он отмечает, что имидж — это некий синтетический образ, который складывается в сознании людей в отношении конкретного лица, организации или иного социального объекта, содержит в себе значительный объем эмоционально окрашенной информации об объекте восприятия и побуждает к определенному социальному поведению [там же, с. 6]. В этот же период ряд авторов посвятили свои теоретико-практические работы этому культурному явлению: П. С. Гуревич [49], А. Н. Жмыриков [59], Е. В. Егорова-Гантман [67] и др.

Анализируя подходы к имиджу, В. М. Шепель утверждает, что формированием имиджа не занимались ранее. Вместе с тем он приводит множество примеров «управления впечатлением» от библейских времен до настоящего времени, но полагает, что внимание к проблематике исследования и формирования имиджа личности актуализировалось в последние годы XX столетия в связи с необходимостью встающих перед человеком разнообразных выборов, которые ему надо разрешать (выбор товаров/услуг, политиков и общественных лидеров, руководителей), и все активней развивающейся конкуренцией на разнообразных рынках — потребительском, политическом и т. д. Причем В. М. Шепель разводит понятия имиджа и образа, первоначально отмечая, что имидж — это внешний образ индивида, отразившийся в глазах окружающих, это наглядно-выразительный «срез» его личностных характеристик [198:272]. Образ — обобщенная характеристика личности, обусловленная историческим периодом времени, принадлежностью к определенной социальной группе, типичными условиями жизни. Имидж — это собирательное понятие, облик, но только тот облик, который демонстрирует («выставляет») окружающим лучшие личностно-деловые характеристики субъекта [там же, с. 173]. По нашему мнению, это высказывание В. М. Шепеля не вполне корректное, поскольку сущность отличия между образом, если речь идет о человеке, и его имиджем состоит в том, что имидж — это образ-представление, почему В. М. Шепель и говорит о «выставлении» характеристик человека. Но можно ли согласиться с тем, что человек всегда задумывается о том, чтобы «выставлять» окружающим лишь свои лучшие качества. Технологии имиджирования и разработаны для того, чтобы корректировать те качества образа человека, которые затрудняют его коммуникации с другими и ограничивают его жизненную успешность [199].

Отечественные исследователи О. И. Гордеева [48] и Е. В. Егорова-Гантман [67] делают акцент на символической нагрузке образа, утверждая, что имидж — это образ, постоянно воспроизводимый самим субъектом и средствами коммуникации: определенные черты, качества лидера (так как они исследуют имидж политиков, лидеров), взятые в единстве

политических, мировоззренческих, нравственных, психологических, биографических, внешних качеств, резонирующих в предпочтениях электората [137:113]. А. Н. Жмыриков [59] в составляющие имиджа политика вводит категории первичного, вторичного, идеального имиджа, отражения и представления. В его понимании «первичный имидж» — комплексное представление о конкретном политическом лидере, включающее в себя представления о нем как индивиде, личности, субъекте политической деятельности, отраженное в сознании представителей целевой аудитории по результатам первичного знакомства с субъектом (кандидатом в депутаты в случае политического имиджа). «Вторичный имидж» возникает только в процессе конкурентной борьбы субъектов имиджа, нескольких политических лидеров. «Идеальный имидж» — это усредненные представления аудитории имиджа о качествах желаемого лидера [там же, с. 43–44].

Конечно, в нашей работе не идет речь о политиках, но вместе с тем данная классификация имиджей значима и при восприятии образа учителя его учениками, так как для имиджа учителя важно проследить соотношение идеальных представлений учеников, родителей, самих учителей об их имидже и реальных характеристик их образа в представлении данных целевых групп.

И. Д. Ладанов, соотнося имидж с образом, центральной его характеристикой считает авторитет, высокий социальный статус имиджируемого. Имидж — образ, слепок; умственное представление конкретного лица, содержательная сторона его характера. В подобном понимании это слово близко к известному термину «харизма», в которое древние греки вкладывали значения одаренности, авторитетности, мудрости, святости, божьего дара [92:88].

Образ является основой понимания имиджа у многих исследователей. Например, И. Нефедова и Е. Власова определяют имидж как образ личности в глазах людей [109:9], Г. М. Андреева — как специфический «образ» воспринимаемого предмета, когда ракурс восприятия умышленно смещен и акцентируются лишь определенные стороны объекта [9], в результате чего достигается иллюзорное отображение объекта

или явления. Между имиджем и реальным объектом существует так называемый «разрыв в достоверности», поскольку имидж сгущает краски образа, выполняя тем самым функцию механизма внушения. Имидж строится на включении эмоциональных апелляций [109].

В свою очередь, А. Ю. Панасюк улавливает смысловую связь между понятием «имидж» и русскоязычным словом «мнение». Он считает, что имидж — это мнение о некоем объекте рационального или эмоционального характера, возникшее в психике — в сфере сознания или подсознания определенной или неопределенной группы людей на основе образа, сформированного целенаправленно или непроизвольно в результате прямого восприятия ими тех или иных характеристик данного объекта либо косвенного, посредством восприятия уже оцененного кем-то образа [117:10].

Таким образом, из проведенного анализа литературы можно сделать вывод, что понятия «имидж» и «образ» не идентичны. Во-первых, «имидж» — это во многом стихийно возникающее представление о предмете или явлении. Во-вторых, «имидж» включает в себя не только совокупность внешних и внутренних характеристик, но и одновременную их оценку, мнение целевой аудитории, соотнесение с определенной позицией в социальной структуре. Кроме того, работа над имиджем подразумевает определенные усилия, направленные на его создание, что влечет за собой имиджевые технологии.

В своей концепции представлений об имидже Е. Б. Перелыгина [126] также указывает на прагматический аспект этого явления. Она считает, что имидж — это «формируемое посредством целенаправленных профессиональных усилий с целью повышения успешности определенной деятельности клиента (человека или организации) или достижения субъективного психологического эффекта символическое представление о клиенте у составляющей аудиторию имиджа социальной группы» [там же, с. 22]. Е. Б. Перелыгина считает, что термин «имидж» не соответствует в полной мере слову «образ», а представляет собой его разновидность, при этом прообразом данного образа выступает конкретный субъект.

В основе концепции имиджа Е. А. Петровой лежит понимание его как «образа-представления, в котором в сложном

взаимодействии соединяются внешние и внутренние характеристики объекта, его социальные роли и функции, взаимодействующие в семантическом поле культуры с иными категориями сознания, включенными в менталитет» [129:38]. При этом образ является субъективной формой отражения материального мира и соответствует своему объекту лишь как копия.

Приведенные выше результаты анализа определений имиджа позволяют сказать, что в науке не существует единых принципов в отношении этого понятия. В контексте различных отраслей знания, где используется это понятие (философия, политология, социология, имиджелогия, социальная психология и др.), оно может трактоваться по-разному. Однако общими положениями для данного понятия, на наш взгляд, являются социальная природа формирования имиджа; отражение в нем не только реальных характеристик, но и идеальных представлений аудитории имиджа об объекте, а также то, что имидж обладает побудительной функцией. Наиболее продуктивными для достижения цели данного исследования, по нашему мнению, являются подходы к категории «имидж» исследователей Е. Ю. Перелыгиной и Е. А. Петровой.

Следующая проблема, касающаяся непосредственно личностного имиджа, связана с достаточно большим разбросом различных точек зрения. Имидж в аспекте презентации внутреннего содержания человека через внешние атрибуты ассоциируют зачастую с понятием «имидж личности». При этом правильнее говорить об индивидуальном имидже в контексте внешних характеристик индивидуума.

Так, по мнению З. И. Рябикиной, имидж — это внешнее предъявление свойственных человеку личностных особенностей [273:117].

Для понимания сущности имиджа важен взгляд В. Г. Горчаковой на личностный аспект исследуемой дефиниции [47]. Так, она отмечает, что «...имидж личности представляет собой сложный психологический феномен, в котором отражена совокупность его реальных и социально-желаемых, экспонируемых качеств. Образная составляющая персоны (имидж) возникает как необходимость при наличии публичной дистанции между людьми и запуска в этой связи встречного, обусловленного взаимными социальными чувствами фантазийного процесса;



имидж является информационным продуктом, который может иметь как словесное, так и образное выражение» [47:136]. Имидж выступает как универсальное средство массовой коммуникации, способ взаимодействия с большими социальными группами. Автор предлагает два подхода к созданию модели имиджа: «...имиджирование как самосовершенствование себя как личности, конечной, неделимой формой чего является индивидуальность, при этом имидж моделируется в зоне ближайшего развития либо отражает перспективу дальнейшего развития индивида» [там же, с. 137]. Второй подход обусловлен рассмотрением технологии имиджирования в контексте игрового уровня взаимодействия, как игры, выдумки, выхода за пределы индивидуальности, акцентирование, преувеличение черт, структурно выражающихся новым образом, и здесь имидж отражает творческие, в том числе актерские интересы персоны. Исследователь отмечает, что «...имидж — это творческий продукт, который может стать настоящим произведением социального искусства, и то, насколько он будет ценным, настолько успешным и состоятельным будет его создатель» [там же, с. 138]. По ее мнению, имидж зависит не только от внутренних талантов человека, но и от специальных знаний в области коммуникативных кодов, маркетинга, рефлексии, имидж-дизайна и т. д. Имидж личности или индивидуально-личностный имидж включает в себя не только имеющиеся качества личности, но и специально создаваемые для реализации каких-либо целей индивидуума (если речь идет о личностном имидже). Таким образом, имидж связан и с внешним обликом, и с внутренним содержанием. Он наделяет объект дополнительными характеристиками, создает психологическую установку, определяющую поведение потребителя его услуг. Это представление В. Г. Горчаковой соотносится с теми мыслями, которые были высказаны К. С. Станиславским [170] в работе «О создании жизни человеческого духа», характеризующего процесс перевоплощения краткой формулой «от себя к образу». Чтобы сконструировать образ, субъект должен «высветить» те качества, которые ему необходимы для имиджа как социально желательного образа, и нейтрализовать те, которые мешают и отрицательно воздействуют на восприятие данного образа. Имидж, по К. С. Станиславскому, это образ поведения, мышления

и действий человека, включенного в групповое общение. Обретение имиджа есть изменение человеческого поведения в ролевой активности [170].

А. Круглов, определяя «имидж», соотносит его с целевым назначением и отмечает, что имидж — то же, что «имя», это образ в общественном мнении. «Имидж» требует «ноу-хау», продуманных передовых технологий. Он употребляется с тем, чтобы подчеркнуть лишь относительную зависимость образа от самого образца. «Именем» как будто награждается действительная личность [293].

Существует мнение, что личностный имидж — мнение о характерологических качествах, не имеющих прямого отношения к социальной роли человека. Вместе с тем мы не можем согласиться с данным заявлением, так как личность — это человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности. Профессиональный имидж — мнение о человеке как о профессионале. По мнению английской исследовательницы Элери Сэмпсон, существует пять основных характеристик, присущих любому профессиональному имиджу: компетентность, уверенность, доверие, постоянство и контроль над собственными эмоциями [159:24]. Но и с этим утверждением вряд ли можно быть согласным, поскольку для каждой профессии необходимы определенные личностные и профессиональные качества индивидуума. Недаром существуют профессиограммы.

Согласно определению В. Н. Маркина: «Имидж — это не маска личности, не приукрашивание своего профессионального облика. Стержневое здесь — возможность передать (через определенные имидж-сигналы) информацию о себе, о своих истинных (личностных и профессиональных) устоях, идеалах, планах, деяниях» [255:122]. Имидж выполняет информативную функцию, сообщая представителям целевых аудиторий, для которых объект/субъект значим, о признаках, которые присущи объекту/субъекту. Имидж не стабилен, он подвижен, его содержательные элементы могут быть преобразованы, видоизменены в соответствии с изменениями в самом носителе имиджа или в групповом сознании тех, кто, воспринимая его, сформировал о нем представление [56].

С учетом знаковой природы имиджа его можно рассматривать как знаковую информацию, адресованную представи-

телям целевых аудиторий, как сообщение о том, что человек обладает теми или иными личностными и профессиональными характеристиками. Чтобы для аудитории это сообщение не было неким шифром, оно должно быть представлено на понятном ей языке.

Наряду с вышерассмотренными подходами к определению исследуемой категории имидж понимается как модель, инструмент познания. При этом используются такие формулировки: мысленное представление, конструирование образа, эталон желаемого, эмоциональное восприятие, коммуникационная единица. С этой точки зрения к имиджу подходят О. А. Феофанов, Г. Г. Почепцов, П. А. Оганесян, В. В. Емельянова.

Например, О. А. Феофанов трактует имидж как образ, представление, методом ассоциации наделяющий объект дополнительными ценностями (социальными, эстетическими, психологическими и т. д.), не имеющими основания в реальных свойствах самого объекта, но обладающими социальной значимостью для воспринимающего такой образ [286]. Г. Г. Почепцов называет имидж коммуникативной единицей массового сознания [140], а П. А. Оганесян — неким отражением сущности, методов работы, истории и других показателей, рассматривая имидж организации в целом, что для нас было бы актуально, если говорить об имидже педагогической деятельности в целом. Но это не является целью данного исследования [116].

Таким образом, можно утверждать, что по мере развития исследований имиджа генезис понятия расширился. В настоящее время понятие «имидж» — категория, универсально применимая к любому объекту, становящемуся предметом социального познания: к реальному человеку или вымышленному персонажу (персональный имидж), социальной позиции (имидж политического деятеля, имидж учителя), профессии (имидж юриста, преподавателя), малой или большой группе людей (гендерные имиджи, этнические имиджи), выпускника образовательного учреждения (имидж выпускника МГУ), к торговой марке («Мерседес»), структуре — корпоративный, территориальный имидж (организации, региона, страны), к любым предметам, к отдельным потребительским характеристикам материальных объектов [125].

Завершая анализ подходов к исследованию феномена имиджа, подчеркнем, что имидж, будучи комплексным образованием, включающим семиотическую, когнитивную, эмоциональную, поведенческую, образную составляющие, обладает множеством свойств: относительной константности, динамичности, ассоциативности, схематичности, открытости (незавершенности) и пр. Вместе с тем необходимо рассмотреть тот аспект данного явления, который связан непосредственно с параметрами индивидуального имиджа, определить его слагаемые. Это позволит в дальнейшем наметить конкретные пути для конструирования личностного и профессионального имиджа той категории общества, которая является представителями педагогического процесса.

Наиболее значимой в данном контексте представляется трехмерная модель имиджеологического пространства Е. А. Петровой [129].

Точкой отсчета в индивидуальном имиджеологическом пространстве в восприятии объектов мира по фактору «статусность, престиж» является человек как представитель некоторой социальной категории, некоторой профессиональной группы. Эта нулевая точка координат является усредненной в иерархии статусности. Чем выше имидж по фактору «статус, престиж», тем больше известность, признанность, авторитетность данного субъекта. Этот аспект восприятия имиджа субъекта можно отнести к личностно-деятельностному, а также субъектно-деятельностному подходам [там же].

Второй вектор в подходе Е. А. Петровой «оценочный», представляет собой аналитическое сравнение, рационализацию связи между разными имиджами и говорит о статусности имиджа, мере положительности/отрицательности и степени значимости одного имиджа по сравнению с другими. По нашему мнению, данный вектор следует основывать на аксиологическом подходе и соотносить эту составляющую в имидже учителя с теми ценностными, духовными характеристиками личности педагога, которые он позиционирует в процессе педагогической деятельности в культуру [там же].

Третий вектор «значимости-близости» отражает степень психологической близости воспринимаемого имиджа реципиенту. Данный вектор актуален в контексте философско-

антропологической теории общения и принципов субъект-субъектного взаимодействия. Следует отметить, что выделенные факторы подходят для исследования всех типов имиджей, т. к. «трехмерное имиджелогическое пространство» универсально применимо для теоретического анализа и построения технологий эмпирического исследования личностного и профессионального имиджа любых индивидуумов и профессиональных групп [129].

На основании вышеизложенного можно конкретизировать следующую позицию: «как бы ни определялся разными исследователями термин “имидж”, все сходится к одной позиции: “имидж определяется через категорию “образ”, целенаправленно формируемый субъектами общественной практики в индивидуальном, групповом и общественном сознании для достижения различных целей» [68:341]. Таким образом, имидж — это образ-представление, сформированный в результате восприятия объекта в сознании целевой аудитории и оцененный ее представителями.

И хотя представления об имидже как научной категории до настоящего времени недостаточны, требуют дальнейших исследований, уточнений, дополнений, все же можно выделить ряд основных подходов к рассмотрению имиджа:

– *функциональный* подход (Ф. Джевкинз) основывается на рассмотрении различных типов функционирования имиджа [52];

– *контекстный* подход (Э. Сэмпсон, В. М. Шепель, В. Н. Черепанова и др.) связан с рассмотрением имиджа в определенном контексте [199];

– *сопоставительный* подход основывается на сравнении близких имиджей (Г. Г. Почепцов [138]).

В рамках функционального подхода выделяются:

– **зеркальный имидж**. По мнению Ф. Джевкинза, это представление человека о себе, основанное на прошлом опыте и отражающее состояние самоуважения [52]. По нашему мнению, это не вполне верно, так как «зеркалом» для человека служит не зеркало как материальный объект, в котором он видит только свой внешний облик и то не в движении. Зеркалом являются и другие люди (значимые Другие), в представлениях которых в результате восприятия субъекта и отражении его внешних и внутренних сознательных, особенно бессознательных проявлений

и формируется его имидж (интерперсональная теория личности Г. С. Салливан [155]). Если человек будет учитывать эти представления значимых Других, позитивно реагировать на их критику, особенно в отношении своих качеств личности, скрытых от его собственной сознательной оценки в бессознательном, то он сможет корректировать свой образ с учетом представлений окружающих, то есть изменять имидж для целевых аудиторий;

– **текущий или воспринимаемый имидж** основан на оценке человека окружающими;

– **желаемый имидж** — тот имидж, к которому человек стремится;

– **требуемый имидж** представлен характеристиками, которые требуются от человека в зависимости от ситуации [117].

В рамках *контекстного подхода* Э. Сэмпсон выделяет [159]:

– **самоимидж**, обусловленный прошлым опытом, но при этом отражающий самооценку, самоуважение человека, степень его доверия к самому себе;

– **воспринимаемый имидж** — то, как нас видят окружающие люди, для которых мы значимы (соотносится с текущим имиджем у Ф. Джевкинза);

– **требуемый имидж** выделяется с учетом ряда профессий (или ролей). Эта типология демонстрирует взгляд на имидж с разных позиций: со стороны собственного «Я», со стороны других людей, со стороны реалий и желаний. При этом самоимидж вытекает из прошлого опыта и отражает нынешнее состояние самоуважения, доверия к себе, то есть самооценку человека. Воспринимаемый имидж — это то, как человека видят другие. Сам же индивид часто не осознает истинного отношения к себе. По типологии Ф. Джевкинза данный тип имиджа относится к текущему имиджу. В свою очередь «требуемый имидж» выделен в классификации в связи с тем, что ряд профессий (поведенческих ролей) требуют демонстрации окружающим определенных имиджевых характеристик. Так, например, он диктует определенный тип одежды. Военная форма, судебная мантия, царская корона — все это имиджевые знаки, указывающие на исполнителей конкретных ролей, они как бы входят в требуемый набор символов, необходимых для исполнения этих ролей. В представлении Ф. Джевкинза этот тип имиджа соответствует желаемому имиджу [52].

Глубже понять сущность классификации типов имиджа у Э. Сэмпсон помогает классификация Г. Г. Почепцова, который выделяет типы имиджа с учетом социального контекста, областей профессиональной деятельности (имидж бизнеса, масс-медиа, поп-звезд, политический, организационный, территориальный имидж) [140:113].

*Сопоставительный подход* основан на том, что сравниваются близкие имиджи или имиджевые характеристики [там же, с. 128]. Например, в нашем исследовании планируется сравнение идеального и реального имиджей школьного учителя.

Согласно классификации А. Ю. Панасюка, выделяются: *индивидуальный и групповой* имидж [118:88]. В свою очередь, индивидуальный имидж в его типологии подразделяется на: *персональный, предметный и имидж систем и явлений*. Для группового имиджа как имиджа определенной общности, по мнению ученого, характерно единство места, действия и времени. Персональный же имидж в его типологизации делится на: *личностный* — мнение о человеке как о личности с учетом характера субъекта, системы его ценностных и психологических установок и *профессиональный имидж* — анализируется на основе профессиональных характеристик [126:170].

Таким образом, понятие «личностный имидж» трактуется в современной литературе как мнение о характерологических качествах, не имеющих прямого отношения к социальной роли человека. «Профессиональный» же имидж представляет собой мнение о человеке как о профессионале в своем деле. Эти понятия связаны между собой не только одним «носителем» личностного и профессионального имиджа, но еще и восприятием человека окружающими. Например, если личностный имидж оценивается негативно, то от человека ожидают негативного поведения в его профессиональной деятельности, иногда воспринимая и положительно окрашенные поступки как отрицательные [119].

В свою очередь, А. Н. Жмыриков выделяет идеальный, первичный и вторичный имиджи [59]. *Первичный (реальный)* имидж в рамках данной типологии составляют реальные характеристики человека, его сильные и слабые стороны. *Идеальный имидж* — все желаемые качества с точки зрения самого индивида и аудиторий, воспринимающих имидж. *Вторичный*

(созданный) имидж — компромисс между идеальным образом и образом, наиболее противоречащим идеальному представлению. При этом согласно сопоставительному подходу к имиджу предполагается сравнение имиджевых характеристик двух объектов или же двух имиджей [140].

Таким образом, имидж личности — это «система множества частных имиджей». В этом аспекте существует классификация имиджей с точки зрения факторов, их образующих: *средовой (оповещательный)* имидж (дом, кабинет, автомобиль человека, то есть характеристика значимых для него элементов окружающего жизненного пространства и т. д.); *габитарный* имидж включает в себя внешние характеристики телосложения человека, а также особенности костюма, макияжа, прически, аксессуары и пр.; *вербальный* имидж; *кинетический (невербальный)* имидж (движения, жесты, мимика) [117:148].

Таким образом, имидж как системная, комплексная характеристика личности может включать в себя сразу несколько структурных элементов (личностных характеристик, стилей поведения, внешних характеристик, особенностей окружающего жизненного пространства и пр.) или же для каждой конкретной ситуации имиджмейкером специально разрабатывается индивидуальный имидж.

Например, А. Ю. Кошмаров обозначает имидж как экспрессивную, выразительную сторону образа, речь идет об определенном имидже, применяемом только в особых случаях. Также авторы говорят об изменчивости, гибкости и ситуативности имиджа, то есть о его функциональности [245:15].

В аспекте функциональности имиджа выделяют ряд его функциональных характеристик: активные формы проявления его сущности и содержания. Так, И. А. Федоров [179] выделил: *функцию социального тренинга*, состоящую, по его мнению, в том, что человек сознательно или стихийно корректирует характеристики своего образа, адаптируя их к выполнению конкретных социальных ролей; *иллюзорно-компенсаторную функцию*, направленную на преодоление обыденности жизни, ее стереотипности, при этом человек использует игровой уровень общения. Вот почему значимым в технологиях имиджирования является актерское мастерство. Следует учитывать, что при реализации этой функции человек проигрывает



какие-то, может быть, даже фантастические роли, сохраняя при этом ядро, сущностные характеристики своей личности и не нарушая поведенческие рамки групповых ролей. Выделена также функция *социально-символического опознавания*, при этом субъект демонстрирует членам актуальной для него группы готовность к социальному взаимодействию, выполнению соответствующих ролей, а члены группы благодаря имиджу опознают в человеке возможного партнера.

В. М. Шепель выделяет две группы функций [199]:

1. Ценностные функции: *лично возвышающая* — способствует формированию вокруг личности ореола привлекательности, благодаря чему субъект становится социально востребованным и демонстрирует окружению свои лучшие качества; *комфортизации межличностных отношений* — функция нацелена на демонстрацию в общении доброжелательности и симпатии к окружающим; *психотерапевтическая* — ее реализация способствует тому, что человек, благодаря коммуникативным способностям, обретает в общении устойчивое мажорное настроение и уверенность.

2. Технологические функции имиджа: *межличностной адаптации* — благодаря реализации данной функции создается имидж, способствующий вхождению в актуальную для человека среду, формированию доброжелательных отношений, привлечению внимания к себе; *высвечивания лучших личностных и деловых качеств* — реализация ее вызывает симпатию и доброе расположение к человеку; *затенения негативных личностных качеств* — для этого используются различные технологии и методы, при этом отвлекается внимание от недостатков человека; *организация внимания* — способствует психологическому притяжению к человеку; *преодоления возрастных рубежей* — эта функция реализуется с помощью умелой самопрезентации, комфортного общения с людьми различного социального положения и профессионального статуса [197].

Итак, можно утверждать, что до настоящего времени в науке не сложилось единого представления о категории «имидж». Ряд ученых определяют его как впечатление об объекте/субъекте (К. Боулдинг, П. Берд, В. М. Шепель); как саморекламу (Э. Сэмпсон); как элемент личного обаяния

(Б. Н. Хатунцев, В. М. Шепель), пропаганды, социального управления, делового успеха (Э. Барноу, К. Болдуинг); как инструмент познания (О. А. Феофанов, Г. Г. Почепцов, П. А. Оганесян и др.); как форму отражения объекта, возникающую в процессе субъект-субъектного взаимодействия и формирования образа представления и мнения об объекте в результате его оценки (Е. Я. Власова, Д. П. Гавра, Ю. В. Таранова, Л. Б. Перелыгина, А. Я. Панасюк, Е. Я. Петрова и др.).

По нашему мнению личностный имидж возникает в процессе субъект-субъектного взаимодействия и является, в отличие от образа (отражение объекта), результатом работы психики воспринимающего субъекта, работы, сопровождающейся формированием представлений о воспринимаемом объекте в результате его оценки и возникновения к нему определенного отношения. При этом если говорить об имидже учителя, его можно рассматривать и как элемент обаяния, делового успеха, познания.

Причем как было отмечено выше, складывающиеся в обществе и культуре стереотипные представления о том или ином явлении, представителях профессиональной деятельности имеют значительное влияние на формирование индивидуального и группового, в частности, профессионального имиджа.

### **1.3. Социокультурные основания исследования личностного и профессионального имиджа**

Современная культура характеризуется качественным обновлением традиционных средств познания и преобразования действительности. При этом предполагается не только рациональный и чувственный опыт познания мира, но и анализ новых форм взаимодействия человека с окружающей действительностью. В качестве одной из таких форм, по нашему мнению, выступает феномен имиджа.

Каждая из психологических, социологических, философских, социально-психологических, антропологических, педагогических и др. наук по-своему подходит к анализу сущностных характеристик, условий возникновения, динамики и существования имиджа как социокультурного явления. Однако наибо-

лее значим, по нашему мнению, культурно-антропологический подход, позволяющий рассмотреть проблему в контексте социальных и культурных характеристик имиджа.

Так, существенный вклад в развитие подходов к пониманию сути имиджа в культурно-антропологическом контексте внесли работы таких ученых, как Ж. Бодрийяр, М. Вебер, Р. Линтон, А. Маслоу, Э. Фромм, З. Фрейд, К. Г. Юнг и др.

Следует отметить, что, несмотря на то, что научные исследования категории «имидж» появились относительно недавно, сам феномен как явление социальной жизни уже присутствовал, хотя и не явно. Этому можно найти достаточно подтверждений в культуре практически всех эпох. Так, определенным доказательством того, что забота об имидже была присуща человеку или что его образ был настолько значимым для современников, что вызывал яркие ассоциации и способствовал появлению образных сравнений, оставшихся в истории навсегда, могут служить прозвища исторических лиц: Князь Владимир — «Ясное солнышко»; Ярослав — «Мудрый»; Царь — «Иван Грозный»; Людовик XIV — «Король Солнце»; Маргарет Тэтчер — «Железная Леди». Подобные ассоциативные прозвища вызывает образ и современных известных личностей: Джулия Робертс — «Скелетона»; Наоми Кэмпбелл — «Черная Пантера»; Филипп Киркоров — «Эфиоп» и пр.

Причем каждый исторический период формирует определенный набор типичных образов телесной красоты, ума, идеальных представлений о человеке. Так, немецкий исследователь XIX века Э. Фукс обосновывал, что общество позиционирует себя не только с помощью идеологии, философии, науки, права, но и в особенностях поведения и в представлениях о телесной красоте [187]. Явления, соотносимые с категорией «имидж», изучали такие великие ученые, как Аристотель, Фрэнсис Бекон, Иммануил Кант, Николло Макиавелли, Платон, Марк Туллий, Артур Шопенгауэр, Цицерон и др.

В свою очередь, в конце XIX — начале XX в. учеными-психоаналитиками были разработаны теории, имеющие важное значение для понимания глубинных аспектов человеческой сущности и соответственно для разработки в настоящее время концептуальных подходов к пониманию категории «имидж». Это в итоге позволило имиджелогии постепенно начать выделяться в отдельную отрасль теоретико-практического знания.

Так, Зигмунд Фрейд обосновал, что культура Западной Европы демонстрирует проявление насилия над природной сущностью человека, ставя его (человека) в определенные социокультурные рамки с их морально-нравственными нормами, поведенческими, этическими требованиями. Одним из важнейших проявлений культуры он считал способ, каким регулируются отношения между людьми, т. е. социальные отношения. «Феномен культуры», по его мнению, появляется с первой же попытки установить социальные отношения и роли [183:205].

Достижениями З. Фрейда и К. Г. Юнга, значимыми для имиджологии, можно считать то, что они ввели и обосновали сущность понятий «личностное и культурное бессознательное», продемонстрировали, какую роль они играют в восприятии, сохранении, переработке получаемой информации, установили, как эти индивидуальные личностные и культурные аспекты воздействуют на поведение и жизнь человека в целом. Хотя сама идея о «бессознательном» была известна еще со времен Сократа и Платона, к ней редко проявляли практический интерес. З. Фрейду удалось прервать традицию преувеличения значимости «рациональной обработки информации» [там же, с. 202]. Данные научные открытия имеют большое значение для понимания сущности личностного и группового имиджа.

Кроме того, большое значение в имиджмейкинге имеют исследования невербальной коммуникации, восприятия цвета, звуков, запахов, жестов и т. д., что тоже происходит чаще всего без сознательной переработки информации, которая сразу вытесняется в сферу бессознательного, но в дальнейшем существенно влияет на оценку окружающих предметов и объектов [138].

В свою очередь, бихевиористское направление в психологии, появившееся в 20-е годы XX столетия и переросшее в необихевиоризм в 30–60-е годы (Э. Гатри, Б. Скиннер, Э. Толмен, Э. Торндайк и др.), также воздействовало на формирование имиджологии. Причем в определенной степени открытия этих ученых актуальны для нашего исследования имиджа учителя, что обусловлено их теоретическими взглядами: на поведение человека, как совокупности двигательных и эмоциональных сигналов; его развитие — как результата научения, то есть приобретения знаний, умений и навыков [202].

Кроме того, значимой для современных подходов к имиджу является теория Абрахама Маслоу, полагавшего, что для каждого субъекта значимы наличие устойчивой и достаточно высокой оценки собственных достоинств, каждый человек испытывает потребность в одобрении окружающих и самоуважении. Достижение этих значимых в общественном плане категорий обеспечивает человеку положительно оцениваемый имидж, соответствующий требованиям представителей целевых аудиторий или лиц, значимых для самого индивида. Если потребности человека в позитивной оценке и уважении удовлетворяются, то это способствует появлению у него уверенности в себе, чувства собственной значимости, полезности и необходимости в этом мире. Причем понятие «базовое приятие жизни» А. Маслоу считает универсальным и надкультурным [100:53].

Данный взгляд ученого чрезвычайно актуален для педагогической деятельности, так как в современной культуре с ее трансформационными процессами, приводящими к смене ценностных ориентиров подрастающего поколения, уважение к деятельности педагогов с их стороны зачастую потеряно, что приводит к снижению у преподавателя результатов оценки своего труда, чувства уверенности и др. В конечном счете это может приводить к снижению самооценки, эмоциональному выгоранию или же проявлению агрессии к ученикам.

В свою очередь теоретические разработки Э. Фромма, сформулировавшего понятие «социальный характер». По мнению Э. Фромма, хорошая приспособленность — это способность индивидуума уподобиться требуемому в обществе образу, соответствовать представлениям окружающих [185:110]. Адаптируясь к требованиям социальной реальности, человек развивает в себе востребованные обществом черты характера и поведенческие навыки, формирует свой образ с учетом требований группы. Данные положения Э. Фромма актуальны для нашего исследования, так как оно направлено на анализ имиджа не отдельного педагога, а на представление аудиторий имиджа, для которых актуален образ специалистов данной профессии, то есть на профессиональный имидж учителя [185].

Работа М. Вебера «Основные понятия стратификации» демонстрирует сущность понятий «статус», «статусные группы» «статусные почести» и «статусные привилегии». Несомненно,

что данные дефиниции также имеют значение для анализа группового имиджа, помогая понять его сущность. По мнению М. Вебера, желание индивида принадлежать к статусной группе обусловлено стремлением к социальным почестям и социальным привилегиям. При этом статусные почести автор понимает как специфический стиль жизни, ожидаемый теми людьми, кто хочет относиться к соответствующему кругу и должен в связи с этим выполнять определенные сложившиеся в нем принципы общения и соблюдать ограничения [36].

Обозначая термин «социальный статус» М. Вебер понимает его как «реальные притязания на привилегии и возможности достижения социального престижа» [там же, с. 156]. Он выделяет следующие критерии социального статуса: определенный образ жизни, соответствующее формальное образование, позволяющее соотнести индивидуума с требованиями к групповому образу жизни, престиж, возникающий на основе рождения в определенной семье или получения профессии, считающейся в данной статусной группе престижной. В реальной жизни все вышеуказанные характеристики воплощаются в формировании типического имиджа соответствующей группы [36].

Важным источником, обуславливающим существование категории «имидж» можно считать социальную идентичность. Под социальной идентичностью обычно понимают тождественность индивидуума тем представлениям, установкам, ценностным ориентирам, которые сложились у него о своем собственном соответствии членам группы, а также о соответствии поведенческим ролям той группы, к которой принадлежит [197:99].

Особенностям социальной идентичности уделил внимание и З. Фрейд. Он связывал это явление с противопоставлением любви индивидуума к представителям группы, к которой он принадлежит, и направленности агрессивных чувств по отношению к другим, т. е. с делением людей на «своих» и «не своих», стремлением быть узнаваемым для своих и принятым в их кругу [183:44].

К определенному количеству групп индивидуум относится с учетом рождения, при этом проявляется его половая, расовая, этническая, территориальная идентичность; какие-то группы он выбирает сознательно в процессе идентификации

и социализации, в результате активного участия в социальных процессах. В результате идентичность редко бывает единичной, в этом случае следует говорить о сущности аспектов самоидентичности, которую индивидуум начинает формировать в подростковом возрасте, и которая обусловлена процессами его вхождения во множественные социальные образования. Отсюда можно прийти к выводу, что и процесс формирования имиджа, и его сущность являются многогранными и многоуровневыми, что обусловлено вхождением индивидуума в различные социальные группы, а значит, и выполнением различных ролей с учетом особенностей и требований групп. Этот контекст для нашего исследования менее актуален, так как мы не планируем исследование имиджа педагога с учетом всех групп, в которые он входит. Нас лишь интересует его образ как профессионала определенной сферы деятельности — педагогической. Тем не менее, мы планируем оценить этот образ с точки зрения представителей нескольких целевых групп и предполагаем, что их групповая идентификация будет в определенной степени влиять на эти представления.

При этом следует учитывать, что если человек заинтересован в формировании позитивных представлений о себе у представителей целевых аудиторий, то его имидж будет включать в себя не только естественные свойства личности, но и специально созданные, обусловленные групповыми процессами, бытующими в группе нормами, ценностными установками. В этом контексте создание имиджа можно рассматривать как подчинение принятым в соответствующей группе нормам поведения, как процесс самоидентификации, шаг на пути к достижению позитивной социальной позиции [126:42].

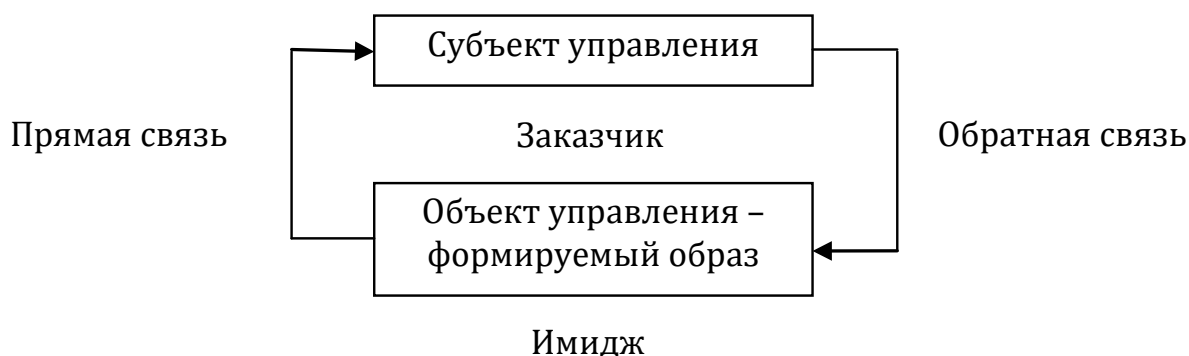
К этому подходу близка теория социального сравнения Л. Фестингера (1954), которая важна для понимания природы профессионального имиджа [178]. Он полагал, что большинство людей в ситуации отсутствия стандартов для оценки своих личностных черт и качеств сравнивают себя с похожими людьми или с теми, кто несколько превосходит их. Это так называемое восходящее социальное сравнение. Желая стать лучше, чем мы есть, и добиваться новых успехов, в качестве объектов для сравнения мы выбираем тех, кто идет чуть впереди нас. Вместе с тем человек редко сравнивает себя с теми,

кто ушел далеко вперед, чтобы не пережить фрустрацию и чувство собственной неполноценности. По мнению Л. Фестингера, социальное сравнение обусловлено рядом причин: нуждаемостью индивидуумов оценивать свои способности и высказывания, стремлением чаще всего сравнить себя с теми, чьи способности и суждения похожи на их, а также желанием быть привлекательными для своих единомышленников и минимизировать разницу между собой и другими. В итоге это может обусловить стремления человека к соревновательности, к тому, чтобы стать лучше других [102:39]. Несомненно, эта теория имеет значение для понимания сути того, как окружающие влияют на наше собственное мышление, поведение, ценностные установки. Недаром Джоан Вуд (1989) обозначила две причины, мотивирующие социальное сравнение: потребность в самооценке, в ее повышении, то есть в стремлении к самосовершенствованию [315].

Следует также отметить, что на формирование основных подходов к пониманию сущности категории «имидж» оказала влияние теория социальных ролей, созданная необихевиористами (Э. Ч. Толменом, К. Л. Халлом). Социальную роль — устойчивый воспроизводимый образец поведения — они ставили в зависимость от социального статуса индивидуума или позиции в обществе.

Значительный интерес представляет анализ имиджа как вида социального управления. Здесь имидж определяется как создание нужного впечатления, целенаправленное формирование, побуждение к социальному поведению, создаваемый, чаще всего СМИ, образ (Н. В. Антонова, Н. В. Величко, И. Гофман, А. Ш. Санатулова, В. М. Шепель). Но при этом В. М. Шепель, рассматривая имидж в контексте деятельности средств массовой информации, социальной группы или самого индивидуума, определяет его как индивидуальный облик или ореол, создаваемый СМИ, социальной группой или собственными усилиями личности в целях привлечения к себе внимания [198]. И. Гофман называет имидж искусством управления впечатлением, а Н. В. Величко — образом, создаваемым художественными средствами и воспринимаемым в большей степени на эмоциональном уровне. Общая схема такого управления представлена на *рис. 1.1* [125].





*Рис. 1.1.* Имидж как вид социального управления

В контексте социального управления «имидж» можно определить как эмоционально окрашенный стереотипный образ, идеализированную модель элементов общества, предметного мира, идеальных структур, целенаправленно формируемую субъектами общественной практики в индивидуальном, групповом и общественном сознании для достижения политических, экономических, социальных результатов, познания, личной карьеры и самовыражения.

Е. А. Петрова отмечает, что имидж объекта может существовать относительно независимо от ситуации самого восприятия объекта, то есть от образов восприятия. Образы восприятия возникают в момент отражения непосредственного воздействия объекта на органы чувств человека. Имидж может изменяться и улучшаться с течением времени, тогда как сам объект может остаться практически неизменным. В целом имидж всегда представляет собой в известном смысле символический образ-представление, который может быть связан с реальностью в очень широком диапазоне — от раскрытия до полуправды, искажения и полного несоответствия реальным качествам носителя имиджа. Имидж возникает только тогда, считает данный автор, когда объект-носитель имиджа становится «публичным» [129:53].

Достаточно серьезным фактором в процессе формирования имиджевых характеристик является основной элемент имиджмейкинга — аудитория имиджа, так как имидж — это образ-представление, формируемый не только в индивидуальном, но и в массовом сознании. Следует отметить, что стереотипные представления, сложившиеся в культуре относительно какого-то человека или профессиональной группы, порой имеют

решающее значение в формировании имиджа. Приведем в этой связи следующее мнение. С. Московичи пишет: «...существует два и только два типа мышления, предназначенные для объяснения реальности: первый нацелен на идею-понятие, второй — на идею-образ. Первый действует по законам разума и доказательств, второй взывает к законам памяти и внушения. Первый присущ индивиду, второй — массе» [68:327]. Таким образом, индивидуальное и групповое восприятие различно и по источникам, и по содержанию. Одной из важнейших функций социальных представлений является *смыслообразующая*. Исследователи отмечают, что толпы постоянно испытывают потребность в интеллектуальной связности и эмоциональной убежденности. Это позволяет им понимать события, разгадывать смысл нестабильного и сложного мира, игрушкой в руках которого они кажутся [68].

Влияние группы на социальные представления можно проследить по следующим этапам: 1) группа фиксирует определенные аспекты воспринимаемого явления. То, что определяется в традиционном когнитивистском подходе как «выпуклость», зафиксировано не только индивидуальным сознанием, но и «предписано» группой; 2) группа влияет на принятие / отвержение той или иной информации, устанавливая уровни доверия к источнику информации, а также определяя санкции к несогласным и меру допустимой толерантности к ним. Групповая норма присутствует имплицитно: индивид уже знает нормы группы, возможные санкции при отходе от них, выстраивает логику своего принятия или отвержения информации в соответствии с ними; 3) группа влияет на частоту использования социального представления, а именно: на частоту употребления в коммуникации того или иного представления, апелляции к нему при принятии группового решения, что само по себе является индикатором значимости данного представления и групповой жизни [139]. Социальное представление обладает еще одним качеством, а именно: экстремизмом, догматизмом и динамикой. «Экстремизм толп можно узнать по скорости, с которой они принимают однобокие мнения, приводящие их к крайности, позитивной или негативной» [там же, с. 343].

Таким образом, могут формироваться стереотипы, которые присущи обществу. Мы обратились к понятию «стереотип»

в связи с тем, что стереотип и имидж взаимосвязаны. Они имеют сходство в плане своей стандартизованности, несут интенсивный эмоциональный оценочный заряд и основаны на психологическом механизме персонификации. Стереотип является одной из составляющих, стержневых атрибутов имиджа [121].

Несомненное значение для понимания сущности имиджа имеет проблема восприятия человека человеком, изучение которой стало популярным в мировой психологии в последние 50–55 лет, в России первым исследователем в этой области стал А. А. Бодалев [26]. В процессе восприятия имеет значение фактор стереотипизации, т. е. формирование у каждого человека более или менее конкретных эталонов, используя которые он дает оценку другим людям. Эталоны образуются у человека под влиянием окружающих и в силу взаимодействия с ними, чаще всего их формирование протекает незаметно для самого человека [121:323].

Под стереотипом понимают упрощенный, систематизированный, эмоционально окрашенный и чрезвычайно устойчивый образ какой-либо социальной группы (общности), с легкостью распространяемый на всех ее представителей [там же, с. 117]. В психологии существуют различные классификации стереотипов. Согласно одной из них стереотипы подразделяются на три класса: антропологические, социальные, эмоционально-экспрессивные (В. Н. Панферов). В рамках другой классификации, предложенной А. А. Реаном, на наш взгляд, наиболее удачной, предлагается выделить шесть групп стереотипов: *антропологические*, проявляющиеся в случае, когда оценка внутренних, психологических качеств человека и оценка его личности зависят от его антропологических признаков (особенностей физического облика); *этнонациональные*, проявляющиеся в том случае, если оценка человека вызвана его принадлежностью к той или иной группе: этносу, расе, нации (например, «немец — педант», «южанин — темпераментный»); *социально-статусные*, обусловленные зависимостью оценки личностных качеств человека от его социального статуса; *социально-ролевые*, проявляющиеся в зависимости оценки личностных качеств человека от его социальных ролей, ролевых функций (так, существуют определенные социально-ролевые стереотипы учительницы — добрая, справедливая,

назидательная; профессора — умный, рассеянный); *экспрессивно-эстетические эталоны-стереотипы*, определяющиеся оценкой индивидуума с учетом его внешней привлекательности («эффект красоты»); *вербально-поведенческие* связаны с зависимостью оценки личности от внешних характеристик его личности и поведения (экспрессивных особенностей речи, мимики, пантомимики). Однако в данном случае фактор привлекательности не является значимым [148:261]. Под внешней привлекательностью подразумевается и физическая красота, и привлекательность в одежде, в экспрессии, в манере двигаться, выражать эмоции. В данной трактовке понятие «внешняя привлекательность» близко к определению личного обаяния. Исследования показали, что при взаимодействии автоматически могут приписываться индивидам, обладающим внешней привлекательностью, такие положительные качества, как доброта, талант, честность, ум, сила, уравновешенность [191]. Социокультурные стереотипы существенно влияют на оценку результатов той или иной деятельности, в том числе на имидж профессионала.

Все вышеперечисленные эталоны-стереотипы проявляются в ситуациях недостатка информации о человеке, когда мы вынуждены судить о нем по первому впечатлению. Возможно, что именно в силу своей недостаточной осознанности стереотипы приобретают такую власть над людьми. Независимо от того, сознает человек или нет, он всегда воспринимает окружающих сквозь призму существующих у него стереотипов [121:223].

В рамках данной работы наибольшее значение имеют социально-ролевые стереотипы восприятия, поскольку они являются основой идеальных представлений об учителе, и именно на них в своей деятельности должен ориентироваться педагог.

Таким образом, имидж как образ-представление, формируемый в результате восприятия личности целевой аудиторией, есть феномен группового или общественного сознания.

В определенной степени для нашего культурологического исследования значима концепция базовой и модальной личности (А. Кардинер, Р. Линтон, К. Дюбуа). Но при этом для нас важны эти понятия, не как они определялись А. Кардинером: базовая личность — доминирующий в соответствующей культуре тип личности, модальная личность — совокупность

личностных черт, наиболее типичных для одной культурной общности, а скорее Р. Линтоном, который сузил понятие «модальная личность», отойдя от определенных культур в своем анализе к общностям [251]. Р. Линтон полагал, что общество или социальную группу можно представить как набор социальных позиций. Он проанализировал особенности адаптации личности, выявил механизмы формирования поведенческих стереотипов, возникающих в процессе взаимодействия субъекта с обществом и культурой. Р. Линтон опирался на наличие у человека «универсальной потребности в эмоциональном отклике и одобрении» [там же, с. 175]. Принадлежность человека к конкретному сообществу означает необходимость отказа в определенной степени от личной свободы, что обусловлено морально-нравственными принципами, сложившимися в группе, и предъявлением к индивидууму требований по их выполнению. В результате, каждый человек «играет» свои роли и, выполняя социальные заказы, реализует приписываемые ему функции. Таким образом, значимой проблемой для личности становится адаптация к уже существующим культурным требованиям: обычаям, традициям, социальным нормам, гендерным ролям, поведенческим образцам [там же, с. 180].

Для выживания обществу нужна четко определенная структура. Такое распределение видов деятельности рождает многообразие социальных ролей. В каждом обществе разработана система обучения индивидов, для того чтобы они смогли занять определенное место в уже сложившейся структуре, чтобы приобщить каждое поколение к культурным ценностям, традициям, образцам того общественного и профессионального положения, которое они планируют занять в будущем. Этот процесс происходит, в том числе с помощью распространения информации о личностных и профессиональных качествах, необходимых в различных сферах деятельности (профессиограммы), то есть информации о социально приемлемых образах субъектов деятельности (имидж). Значение успешной адаптации Р. Линтон выражает следующей зависимостью: чем выше адаптивность и последующая интеграция, тем действеннее вклад и выше вознаграждение [251]. Именно имидж становится «лакмусовой бумажкой», позволяющей судить о том, насколько успешно идет процесс интеграции отдельной личности в метасистему общественных связей. Следовательно,

можно говорить о том, что актуализация феномена имиджа детерминирована насущными потребностями общества, а сам феномен выступает фактором стабильного и успешного существования социума в целом и отдельных общностей, в частности.

Вместе с тем каждый индивидуум вносит в ролевое поведение индивидуальные черты, создавая свой собственный образ. Здесь Р. Линтон вводит еще одно важное понятие — «остаток индивидуальности», когда общество и культура сформировали его идентичность, ценностные установки и миропонимание. «Личностная окраска» социальной роли зависит от ее значимости для человека, его стремления соответствовать обстановке и ожиданиям окружающих [251]. Все это позволяет говорить о том, что в имидже можно выделить две составляющих или два уровня: «типическое» и «индивидуальное». Первый связан с усвоением культурных паттернов, направлен на избегание конфликтов и поддержание стабильности. Второй уровень позволяет приспособливаться к постоянно меняющимся условиям жизни, реализовывать свои способности, творить [126:111].

По-новому взглянуть на феномен имиджа и открыть в нем новые грани позволяет теория Ж. Бодрийяра, изложенная в его сочинении «Симулякры и симуляции» (1981). Согласно этой теории проявлением современной культуры, эволюционирующей от парадигмы отражения реальности к маскировке ее отсутствия, может стать формула «замены реального знаками реального». Ж. Бодрийяр демонстрирует широкий спектр симуляционных социальных феноменов и делает вывод о том, что «современность — эра тотальной симуляции» [27]. Ж. Бодрийяр выделяет четыре возможных типа развития образа: первый — это изображение, копия реальности, то изображение, которому можно верить; второй — «злокачественное», недостоверное изображение, маскирующее фундаментальную реальность; третий — образ маскирует отсутствие фундаментальной реальности, а его знаки «притворяются» достоверными; четвертый — тип чистой симуляции, симулякр не имеет отношения к какой-либо реальности [там же, с. 98]. В определенной степени имиджирование любого индивидуума может предполагать элементы симуляции, в частности, если человек той или иной профессии будет желать только достижения

каких-то целей, не стремясь разрешить какие-либо внутриличностные и коммуникативные проблемы.

Следует отметить, что значительный теоретический вклад в наше исследование вносит отечественная психология. Прямое отношение к анализу имиджа имеют результаты научных исследований в контексте изучения образа, теория деятельности, сущности общения. В ее разработку внесли вклад такие ученые, как Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Л. Н. Леонтьев, Л. Р. Лурия, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др. Согласно этой теории сознание человека формируется, развивается и проявляется в деятельности [318]. Несомненно, что имидж субъекта формируется, развивается и реализуется преимущественно в результате субъект-субъектного взаимодействия в процессе деятельности. При этом к специалисту каждой сферы деятельности предъявляются определенные личностные и профессиональные требования, изложенные в профессиограммах. Зачастую этими требованиями ограничивается свобода личности, тормозится проявление ее творческого потенциала, а значит, и возможности развития. В частности, в современной российской культуре учитель находится в жестких тисках административных требований к его деятельности, с одной стороны, и требований родителей и учеников к его имиджу — с другой. Так, В. Д. Шадриков отмечал, что в настоящее время утеряно понимание деятельности как искусства и деятельности как счастья [194]. Осознание деятельности как вида искусства будет незавершенным, если не раскрыть ее с позиций взаимодействия индивидуумов, то есть их коммуникации в контексте проявления индивидуальных имиджей. Каждый человек не может быть постоянно замкнутым в себе, он определенным образом взаимодействует с другими людьми, «поворачиваясь» к каждому из них какой-либо гранью своего индивидуального имиджа с учетом особенностей партнера по взаимодействию и выполняемой при общении роли. Именно поэтому имидж субъекта даже при наличии его целостности в каждом акте коммуникации не является полностью тождественным индивидуальной сущности человека, может проявляться как маска, как соответствующая социальная роль.

В. Д. Шадриков утверждал, что внешнее воздействие преломляется через внутренние условия, что любая нормативная деятельность всегда будет принимать индивидуально выраженный характер, что обусловлено личностными качествами индивида. [194:138]. Данное высказывание ученого актуально в контексте исследования педагогической деятельности, проявляющейся во взаимодействии в системе человек-человек, а именно: в системе общения *учитель-ученик, ученик-учитель*. Несомненно, что личностные особенности каждого отдельного учителя отразятся на особенностях его деятельности, несмотря на то, что требования к этой деятельности в профессиональном плане для всех одинаковы.

Рассматривая имидж как позиционируемые вовне внутренние качества личности, можно сделать вывод, что феномен имиджа личности, формируясь в процессе коммуникаций, значительно влияет как на самих общающихся, их восприятие друг друга, так и на коммуникацию. Специалисты-практики имиджмейкинга установили, что сформированный с учетом требований представителей целевой аудитории и успешно реализованный имидж участвующих в коммуникациях субъектов может сделать общение не только продуктивным, но и комфортным [109]. Таким образом, создание конкретного имиджа человека и группы происходит через общение. Определение понятию «общение» дается в работах Л. Л. Деркача, Я. Л. Коломинского, А. Л. Леонтьева, П. Ф. Ломова, Б. Д. Парыгина, К. К. Платонова, В. М. Соковнина и др. По мнению А. Л. Леонтьева, общая цель — то или иное направленное изменение в смысловом поле реципиента [96:58].

В социально-психологической литературе общение рассматривается как один из видов деятельности, а именно: как коммуникативная деятельность, представляющая собой сложную многоканальную систему взаимодействия людей [301:414]. Так, Г. М. Андреева основным в процессе коммуникативной деятельности обозначает ряд сторон: коммуникативную — обеспечивающую обмен информацией, интерактивную — регулирующую взаимодействие партнеров в общении, перцептивную — организующую взаимовосприятие, самооценку и рефлексии в общении [9]. Перцептивная сторона общения является наиболее значимой в процессе восприятия партнеров по общению



и влиянию на формирование образа-представления субъектов общения, то есть их имиджа [108:393]. В дальнейшем построенный на основе восприятия образа личности ее имидж может служить регуляции поведения и способствовать построению максимально эффективного общения в конкретной ситуации и конкретной группе [125]. Заслуживает внимания положение Е. С. Кузьмина о микро- и макроусловиях, непосредственном и опосредованном влиянии общения. В своей работе ученый предлагает типологию личности: «стратег», «тактик», «операционалист», которая разработана с учетом особенностей взаимодействия с другими людьми. В частности, если субъект действует как лидер, творец, умеет динамично выстраивать отношения, предвосхищать события своей жизни, то он «стратег»; если же он активный и динамичный практик, то это в типологии «тактик»; ведомый человек, действующий с учетом ситуаций, но не умеющий обратить ситуацию в свою пользу — «операционалист» [90:43–53].

В свою очередь А. А. Бодалев выделил в общении три стороны: отражение, отношение и обращение, каждая из которых выполняет конкретные функции: познание людьми предметного мира и друг друга, формирование межличностных отношений и воздействие людей друг на друга [26]. Б. Ф. Ломов относит к основным функциям общения информационно-коммуникативную, регулятивно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную. Несмотря на различие в определении и выделении функций общения, можно согласиться с Г. В. Бороздиной, выделившей три основные функции, важные для процесса формирования имиджа: информационно-когнитивную (взаимный обмен информацией и познание людьми друг друга), аффективно-эмоциональную (формирование межличностных взаимодействий), регулятивно-поведенческую (регуляция, управление каждым участником общения собственным поведением и поведением других, в процессе совместной деятельности). Все эти функции всегда выступают в единстве [29].

Учитывая, что при анализе личностного имиджа решающее значение в его основе имеет образ-Я, необходимо подробнее рассмотреть его сущность с позиций психологической и социальной составляющих [126]. Мы уже говорили о том, что понятия «имидж» и «образ», к сожалению, достаточно часто

путают и взаимозаменяют, что, естественно, не верно [289]. Исследованием проблемы образа занимались Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, Н. И. Конюхов, И. С. Кон, Дж. Мид, Т. Шибутани и др. Анализ понятия «образ» показал, что оно употребляется в различных смыслах в философии, эстетике, искусствоведении и других науках. В психологии нет полного единства в определении образа, что влияет и на определенные противоречия в трактовке имиджа.

Начнем с наиболее общего определения С. И. Ожегова, которое легло в основу определений образа в различных областях науки: «Образ — вид, облик; живое, наглядное представление о чем-либо; обобщенное художественное отражение действительности, облеченное в форму конкретного, индивидуального явления; тип, характер (в художественном произведении)» [295:426]. Л. В. Петровский и М. Г. Ярошевский определяют образ как субъективную картину мира или его фрагментов, включающих самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий [205:206]. Более полное определение предлагает Н. И. Конюхов, беря за основу приведенное выше, но уточняя и дополняя его категориями логики и психологии. В результате в его понимании образ — это форма отражения объекта, явления в сознании, субъективная картина мира, строящаяся в соответствии с пространственно-временными и причинно-следственными закономерностями и зависящая от системы значений, которыми оперирует субъект. На чувственной ступени познания основой возникновения образа являются ощущение, восприятие, представление; на уровне логического мышления — понятие, суждение, умозаключение. Возникающий в сознании образ зависит от всех психических явлений — воли, эмоций, установок, мотивов и т. д. [85:71].

Для понимания психологических оснований имиджа обратимся к такой разновидности образа, как «Я-образ», который близок по своей сущности и природе к имиджу, однако имеет более субъективный и процессуальный характер. Так, по мнению Дж. Мида, индивидуум способен сформировать «Я-образ» с учетом того, как он выглядит, по его мнению, в глазах тех, с кем он взаимодействует, и в результате проверить правильность своих действий с учетом мнения о нем других участников общения [105].

Т. Шибутани подчеркивал социально-психологическую природу «Я-образа» и отмечал, что каждый человек создает «Я-образ» с точки зрения картины мира, разделяемой группой, индивидуальные вклады объединяются в организованный социальный шаблон [200:309].

О диалектике «Я» и маске (образе) рассуждал И. С. Кон [86]. Он обосновывал, что маску надевают, чтобы скрыться, обрести анонимность, присвоить себе чужой облик. Маска освобождает человека от необходимости соответствовать требованиям и установкам окружающих. И. С. Кон отмечал, что маска выбирается не совсем произвольно. Она нужна для компенсации того, чего индивидууму по его собственной оценке недостает. Именно различие «подлинного Я», каким индивид себя представляет, и «маски» позволяет говорить о ней как о внешнем, наносном, неорганичном [там же]. Если человек полностью теряет собственное «Я», например, идентифицируясь с кем-то значимым, отождествляясь с ним, то он теряет тождественность самому себе, то есть свою истинную сущность, превращаясь в маску. Такой личности сложно будет создать позитивный имидж, основанный на требованиях к соответствующей деятельности [119:25].

В отличие от теории имиджа, которая до настоящего времени не завершена, теория восприятия человека человеком, напротив, исследована и разработана всесторонне. Над данной теорией работали многие поколения философов и психологов, и она была введена в теорию имиджа в уже завершённом виде. Специалистам по имиджмейкингу необходимо было лишь несколько адаптировать ее к своим целям и задачам. Значительный вклад в теорию восприятия и понимания человека человеком был внесен А. А. Бодалевым [26]. В частности, им была обоснована сущность процесса восприятия и формирования образа, обозначено влияние на него первого впечатления, прослежена связь данных процессов от индивидуальных особенностей воспринимающего, его социального опыта, от особенностей среды, в которой находится воспринимаемый объект. Познание людьми друг друга в процессе общения — это сложный и многоступенчатый процесс, проходящий через все уровни чувственного и логического отражения действительности, начиная с ощущений, деятельности восприятия

и заканчивая мышлением [26]. Образ человека, как и любое другое изображение, представляет собой совокупность элементов, составляющих внешний облик отражаемого человека, а также его психологические и поведенческие характеристики [143:89]. В процессе восприятия различаются следующие фазы: *перцепция* — первичное выделение комплекса стимулов из массы прочих как относящихся к определенному объекту; *апперцепция* — сравнение первичного образа с аналогичным или подобным ему, хранящимся в памяти; *категоризация* — отнесение образа восприятия к определенному классу объектов; *проекция* — дополнение образа воспринимаемого объекта деталями, присущими установленному классу, но в силу разных причин оказавшимися «за кадром» [108:358]. Образ восприятия тем самым «доводится» до определенного стандарта. В процессе формирования образа-представления (имидж) вначале выделяется лишь общее и диффузное представление о предмете, которое затем сменяется более определенным и детальным. Современные взгляды на процесс восприятия имеют в своей основе две противоположные теории. Одна из них известна как теория гештальта (целостного образа). Приверженцы этой концепции М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка (1912) отмечали, что нервная система животных и человека воспринимает не отдельные внешние стимулы, а их комплексы: например, форма, цвет и движение предмета воспринимаются как единое целое, а не по отдельности [144:186].

В противоположность этой теории бихевиористы доказывали, что реально существуют только элементарные сенсорные функции восприятия, а способность к синтезу присуща только головному мозгу. Пытаясь примирить две крайние теории, современная наука отмечает, что восприятие изначально носит достаточно комплексный характер, но целостный образ формируется благодаря синтезирующей деятельности мозга. Несомненно, можно говорить о постепенном сближении данных теорий [102].

Построение образа восприятия включает в себя ряд фаз, связанных с решаемыми задачами перцепции: от недифференцированного восприятия к формированию целостного образа, на основании которого можно строить адекватную деятельность [145:205]. При этом восприятие характеризуется константностью, предметностью, целостностью, осмысленностью.

Что касается восприятия человека человеком, то это процесс, который возникает при непосредственном общении. При этом в начале восприятия происходит подведение воспринимаемого субъекта под категорию: политик, бизнесмен, учитель. Позже формируются представления о чертах характера индивида, его способностях, интересах, эмоциональных состояниях, что группируется вокруг профессиональной характеристики личности [145]. Выделяются четыре основных стратегии восприятия человека: *аналитическая* — при этом каждый элемент внешности интерпретируется как форма проявления свойств личности (наличие очков — ученый); *эмоциональная* — при этом непосредственно не воспринимаемые свойства личности интерпретируются в зависимости от общей привлекательности или непривлекательности человека; *перцептивно-ассоциативная* — воспринимаемому приписываются свойства другого человека, внешне похожего; *социально-ассоциативная* — индивидууму приписываются свойства той социальной группы, к которой он относится или с которой может быть по тем или иным характеристикам соотнесен [там же, с. 307]. В данном контексте актуально обращение к проблеме визуального мышления, непосредственно связанной с исследуемой нами категорией имиджа. История возникновения данной проблематики (визуальное мышление) относится к рубежу XIX–XX веков, она разрабатывалась в рамках таких научных дисциплин, как философия, культурология, психология. В последние годы в науке вновь наметился определенный интерес к проблеме возникновения и функционирования визуальных образов, визуального мышления [114:25]. Н. П. Бехтерева, Л. С. Выготский, Р. Грегори, В. П. Зинченко, Е. Моргунов, С. Л. Рубинштейн, И. Рок, А. Ярбус и другие психологи внесли существенный вклад в изучение этой проблемы. Краткие философские замечания о феномене визуального мышления содержатся в исследованиях В. А. Лекторского. В настоящее время целенаправленно занимаются визуальным мышлением В. И. Жуковский и Д. В. Пивоваров, рассматривающие визуальное мышление в аспекте «визуализации научного знания». Роль визуального мышления в формировании социальных теорий анализировалась в работах Е. Ю. Светлаковой [311].

Значимость визуальных составляющих имиджа обусловлена тем, что зрение — ведущий пространственный анализатор человека, именно через него в мозг поступает большая часть пространственной информации. При этом визуальный образ возникает, с одной стороны, на рациональном уровне (А. Ю. Панасюк, А. Б. Зверинцев) как мнение, суждение аудитории об объекте, а с другой — на иррациональном, при формировании эстетических представлений, обусловленных чувствами, эмоциями, переживаниями лиц, воспринимающих объект. В достаточно завершенном виде теорию восприятия в контексте имиджологии изложил А. Ю. Панасюк, обосновавший сущность процесса превращения полученной об объекте информации в мнение [119].

Всю имидж формирующую информацию А. Ю. Панасюк делит на прямую и косвенную. Источником прямой информации является непосредственный контакт с объектом или субъектом восприятия. При этом анализируются темперамент человека, его интеллект, характерологические качества, ценностные установки, социальные и профессиональные позиции. Также к данному виду информации он относит различные проявления внешнего вида. К косвенной относят информацию, которую воспринимающий индивид получает опосредованно, ее источником могут быть третьи лица (при этом формируется так называемое априорное мнение) [там же].

Рассматривая структуру имиджа, М. В. Удальцова с соавторами отмечает, что дефиниция «имидж» близка к понятию «персонификация», но содержит не только естественные свойства личности, но и те, которые создаются специально. Кроме того, он включает характеристики внешнего облика и внутреннего мира человека. В социальные составляющие имиджа включаются: профессионализм и компетентность; нравственная надежность; гуманитарная образованность; компетентность в области психотехнологий [176]. Однако исследование обнаруживает расхождения в перечне составляющих имиджа. Так, представители Центра политического консультирования «Пикколо М» выделяют следующие характеристики: *персональные* — физические, психофизиологические, характерологические, типологические; *социальные* — статус личности, включающий не только связанный с занимаемой официальной

должностью, но также и с происхождением, богатством; *символические*, связанные с различными идеологиями, не меняющимися в течение десятилетий, а также с еще более постоянными культурными архетипическими образами [137:225].

Критикуя данный подход, С. Е. Ананьева обосновывает, что при таком структурировании отсутствует разделение проявлений имиджа по принципу устойчивости в ответ на влияние социальной среды, а также чувствительности по отношению к возможности его коррекции. Например, «персональные характеристики» представлены одновременно как естественными наследственными качествами, а также теми, что возникают в процессе социализации, что, несомненно, не верно. В свою очередь, «символические характеристики» (идеология, культура) выделяются в отдельную группу, но их следовало бы отнести к социальным, поскольку они являются объективными детерминантами их формирования. Не учтены в данной группировке и такие качества, как характер и интеллект [12].

С. Е. Ананьевой предложена структура имидж-образующих факторов, состоящая из четырех блоков-характеристик: 1) природные (биогенетические); 2) личностные; 3) социально-эмпирические; 4) символические. Причем С. Е. Ананьева считает, что четвертая группа характеристик влияет на характеристики второго и третьего блоков [там же, с. 57]. Таким образом, в этой модели в основу разделения структурных элементов имиджа положено понимание человека, сочетающего в себе биологические (природные) и социальные характеристики. Таким образом, как сам человек является сложно организованной системой, представленной, с одной стороны, генотипом личности, с другой — фенотипом, так и имидж представляет собой многогранную, многоаспектную категорию, требующую интегративного подхода к его рассмотрению.

Например, Е. Б. Перелыгина, основываясь на типе мотивации, обуславливающей создание имиджа, выделяет два типа индивидуального имиджа: имидж, ориентированный на самоощущение (самовосприятие), и имидж, ориентированный на восприятие другими людьми. При этом она говорит о том, что данные типы имиджа не являются взаимоисключающими и в ряде случаев один и тот же имидж может обладать свойствами,

как первого, так и второго [126:63]. Для нашего исследования взгляд Е. Б. Перелыгиной актуален, так как наше эмпирическое исследование направлено, с одной стороны, на восприятие своего образа самими учителями (самовосприятие), а с другой — на его восприятие школьниками и их родителями.

В целом проведенный анализ позволяет прийти к мнению, что имидж может рассматриваться в двух аспектах: широко и узко. При рассмотрении в узком смысле исследуются визуальные, внешние характеристики субъекта, его символический образ. В этом смысле имидж является неким «полуфабрикатом», обеспечивая представителям целевых аудиторий возможность для «домысливания», дополнения образа. В широком же смысле имидж — это сложный феномен, в котором взаимосвязаны качественно различающиеся, разнообразные элементы телесной и духовной природы человека; в гармоничной совокупности внутренние и внешние характеристики. Такой подход позволяет предложить структуру имиджа. Согласно данной структуре имидж представляет собой целостность, включающую в себя характеристики, определяющие его индивидуальную часть. Среди обозначенных характеристик присутствуют не только естественные свойства личности, но и те, которые могут быть созданы искусственным путем.

Основные параметры имиджа были разделены на два блока.

В состав первого блока входят компоненты: *природный* — физические, психофизиологические особенности, темперамент, возраст, пол; *личностный* — качества, приобретаемые личностью вследствие образования и воспитания: нравственные, коммуникативные, интеллектуальные, эмоционально-волевые и пр.; *профессиональный* — качества, связанные с профессиональным опытом и деятельностью: профессиональная компетентность, знания, умения, навыки; индивидуальный стиль профессиональной деятельности; *поведенческий* — отражает аспекты поведения человека в различных ситуациях [140:48].

Второй блок представлен компонентами, несущими символические характеристики: *визуальный* — осанка человека, внешняя привлекательность, одежда, ее цвет и стиль; символы статуса и т. д.; *аудиальный* — тембр голоса и интонация; манера говорить и пр.; *кинестетический* — жесты, телодвижения, мимика; *ольфакторный* — запахи человека. Все компоненты



структуры находятся во взаимосвязи, составляют единство и предполагают гармоничную организацию внешнего и внутреннего в человеке [118:19].

Несомненно, что кроме выше проанализированных социальных аспектов имиджа необходимо рассмотреть его содержательные элементы как культурного явления. Это обусловлено тем, что становление человека в обществе есть воспроизводство системы культуры на уровне единичного человека и общества в целом, а способы, которыми это осуществляется, — процесс социализации. Основным содержанием этого процесса выступает культурное наследование, которое невозможно без живых носителей культуры, служащих своего рода посредниками между формирующимися новыми поколениями и поколенными достижениями человеческой культуры. Самооценка человека, большинство личностных характеристик и способность к полноценной жизни связаны с культурой, в которой он формируется как личность.

Каждый исторически новый социокультурный контекст предполагает определенный уровень качества взаимоотношений. Поэтому естественно появление новых категорий для создания продуктивного общения между членами общества. Современный этап выдвинул категорию «имидж» как способ успешного существования личности в современном мире. Следует отметить, что появление новых форм культуры не противоречит науке о культуре и ее процессах. Каждое историческое время усиливает те или иные тенденции в культуре или выдвигает новые. А. Я. Флиер считает, что к числу важных функциональных особенностей культуры как системы следует отнести и такие ее свойства, как способность к самообновлению, постоянному порождению новых форм и способов удовлетворения интересов и потребностей людей [181]. Ф. Боас подчеркивал, что «индивида можно принять лишь как часть общества, к которому он принадлежит, лишь через взаимоотношения составляющих его индивидов». И далее отмечает, что «индивида следует рассматривать исходя из его реакций на общее и, особенно, на социальное окружение» [213:499].

Современные реалии потребовали пристального внимания к отдельной личности, выдвигая на первый план значение личностных характеристик в процессе общения. Термин «имидж»

появился как обозначение этих характеристик, его перевод на русский язык звучит как «образ». Поскольку в массовом сознании российского общества термин «образ» в отношении к личности сопоставим скорее с персонажами литературных произведений, мы посчитали более продуктивным для данного исследования термин «имидж». Он более точно соотносим с теми характеристиками учителя, которые рассматриваются в данной работе. И хотя термины «образ» и «имидж», несомненно, имеют точки соприкосновения, вместе с тем последний более оптимален для данного исследования [262:31].

Мир сегодня оказался в ситуации, когда коммуникативное воздействие становится глубинным и личностным, что диктует необходимость новых подходов в управлении данными процессами, а это, в свою очередь, помогает успешному усвоению новых форм в существовании социума и культуры. В ряду уже устоявшихся в западном мире коммуникативных категорий появилась новая — «имидж», влияющая на современный тип взаимоотношений в обществе и культуре. Не вызывает сомнения и не требует доказательств то обстоятельство, что образование является составной частью культуры. Перевод с латыни термина «культура» дает следующее его значение: «возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание» [79:134]. Уже в содержании данных понятий просматривается глубокая внутренняя связь образования и культуры. Образование является одним из наиболее значимых средств социального воспроизводства общества, повышения потенциала его адаптивных возможностей и перспектив социокультурного развития.

Таким образом, какая бы составляющая образования ни рассматривалась, какой бы аспект ни брался во внимание, их анализ всегда будет, так или иначе, связан с культурологическим подходом. Для педагогической деятельности весьма актуальна проблема культуры, которая, в свою очередь, связана с системой социокультурных норм, формирующих социальное поведение. Для того чтобы полноценно существовать в социальном мире, человек общается с другими членами общества. Культурные нормы, обычаи, традиции составляют систему поведенческих ожиданий, являются образцом того, как люди предпочитают действовать [21:18]. В педагогической

деятельности учитель является транслятором определенных культурных норм, а в процессе взаимодействия важным фактором выступает диалог *учитель-ученик* и *ученик-учитель*. Диалог *учитель-ученик* — одна из тех проблем, которая все больше привлекает внимание исследователей, но пока еще недостаточно изучена с точки зрения имиджмейкинга. Таким образом, очевидно, что между вновь появившимися членами общества и культурой стоит процесс воспитания, который и помогает общественно-преобразовательной деятельности личности.

Поскольку культурология — это наука, формирующаяся на стыке социального и гуманитарного знания о человеке и обществе и анализирующая культуру как целостность, специфическую функцию и модальность человеческого бытия, то она включает в себя и принципы имиджологии как одного из способов социального и гуманитарного анализа личности, а значит, имиджология может быть отнесена к теории и истории культуры [292:68].

Безусловно, общим для всех исследователей является то, что имидж, с одной стороны, это способ психологического воздействия на индивидуальное, групповое и массовое сознание, с другой — некий образ или социокультурный стереотип. «По сути, мы имеем дело со специально конструируемым образом, оказывающим воздействие на сознание человека», — отмечает Д. В. Журавлев [233:52]. Эта мысль более конкретно выражена Г. Г. Почепцовым, который считал, что имидж, сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо. Он полагал, что хотя формирование имиджа может осуществляться стихийно, но чаще оно является результатом работы специалистов; имидж отражает социальные ожидания определенной группы [138]. Каждый культурный цикл имеет ряд эмоционально окрашенных стереотипов, на которые опирается индивид, самоопределяясь соответственно освоению форм и средств культуры, которые в ней зафиксированы. Личность как сконцентрированный образ может обладать практически любыми заданными характеристиками, соответствующими ожиданиям окружающих. Понятие «имидж» — продукт культуры, отвечающий запросам, как времени, так и самого общества, сложившихся в нем культурных особенностей [140].

Имидж — символический образ субъекта (если говорить о его личностном типе), сущность которого можно установить на основе расшифровки языка, символизирующего значения сформированного образа, включающего в себя множественные невербальные и оценочные значения (П. Бергер и Т. Лукман) [140:87]. Символический язык имиджа обуславливает возможность применения семиотического подхода к анализу имиджа. В контексте семиотического подхода символ определяется как разновидность знака. Причем знаком может являться воспринимаемый предмет, символизирующий другой, отличающийся от него. Согласно представлениям основателя семиотики Ч. С. Пирса (1867) знаки делятся на естественные (знаки-индексы), иконические (знаки-копии) и символические (знаки-символы). При этом знаком-индексом является предмет, являющийся частью целого, но свидетельствующий о других составляющих данного целого, их свойствах и отношениях между ними. Главной характеристикой иконического знака выступает изоморфизм по отношению к тому, что он изображает. Причем изоморфизм проявляется чаще всего в совпадении знака с его значением по внешним признакам. Иконический знак, демонстрируя структурные характеристики отображаемого объекта, служит для напоминания о данном объекте, указывая на него. Следует учитывать, что эти указания способен понять только тот субъект, который может распознать сходство между самим объектом и символизирующим его знаком [47:244].

Наиболее выраженная степень обобщенности и опосредованности характерна для знаков-символов. Символы в строгом смысле — это такие знаки, которые не связаны с обозначаемым ни естественной связью, ни внешним сходством, эта связь для них имеет всегда только искусственное происхождение, является чисто конвенциональной, условной [127]. В качестве знаков-символов могут использоваться предметы естественного происхождения, но собственно знаками они становятся лишь в деятельности человека [118:57].

В сложных видах символической деятельности, какой является, в частности, деятельность по формированию имиджа, бывает трудно выделить тот или иной тип знака в чистом виде. Нельзя отвергать то, что в имидже присутствует многое

от естественных знаков, так как в процессе формирования требуемого образа субъект использует собственные телесные данные: мимику, вербальные проявления, жесты, жестикуляции, но причина естественности преимущественно кроется в том, что создаваемый имидж всегда является продолжением естественных психических качеств индивидуума, которые не устранимы и могут быть только сглажены или временно скрыты. В связи с этим имиджмейкеры обосновывают важность опоры при создании необходимых, но отсутствующих у субъекта элементов образа на реальные личностные данные имиджируемого, а не на придуманные. Иначе создаваемый под требования целевых аудиторий образ (имидж) «рассыплется» в первой же нестандартной ситуации [118:127].

Конечно, можно сформировать искусственный имидж в целом, при этом носитель такого образа будет выступать по отношению к нему только как актер, марионетка. Следует понимать, что демонстрируемый при этом образ не типичен для индивидуума, это не столько необходимый имидж, сколько маска, театральная роль. Находиться постоянно в роли, не свойственной индивидууму в реальности, вряд ли кто-либо сможет.

Кроме того, формируемый в процессе имиджирования образ, как было отмечено выше, содержит много признаков иконического знака, так как имидж — это разновидность образа, имеющая сходство со своим прообразом. Вместе с тем это не является противоречием в отношении того, что природа имиджа символическая. Причем имидж — не единичный знак, а знаковая структура, под которой мы понимаем устойчивую совокупность знаков, саму выступающую, в свою очередь, в качестве знака, представляя вовне некий относительно устойчивый образ субъекта/объекта [149:115].

В контексте данного толкования символ можно считать комплексным знаком, содержанием которого являются три типа знаков, но отличающимся от знаков-образов и знаков-индексов более свободной связью с «означаемым», что способствует возможности при имиджировании формировать признаки, отсутствующие в реальном образе индивидуума. Именно благодаря символам становится возможным конструирование социальной реальности [126:69].

Символизация любых объектов составляет одну из самых выраженных тенденций социального поведения человека. По мере развития социума, как пишет И. Р. Сушков, «...биологический мир начинает превращаться в социальный мир, наполненный символическими выражениями свойств социальности. Происходит переход к новому системному основанию взаимодействия людей, регулируемого уже не столько биологически наследуемой информацией, сколько символами, которые передаются индивиду сообществом как необходимое условие существования человека в социуме» [328].

Важная особенность символа касается его семантического отличия от других знаковых структур, состоящего в том, что символически может обозначаться объект, не существующий в реальном мире. В связи с этим символы пригодны для выражения ценностей и установок, в том числе групповых. С помощью символического языка могут быть сформированы образы профессиональных групп в целом и осуществлена идентификация индивида с группой [там же].

Специалисты-имиджмейкеры знают, что при создании востребованного целевой аудиторией образа нужно применять символы, значимые для конкретной аудитории, сохраняя их семантику. Новые символы вводятся только в случае необходимости, когда невозможно при помощи известных символов выразить значимую для имиджа информацию. Имиджмейкеры утверждают, что имидж всегда можно рассматривать как «полуфабрикат», поскольку сформированный образ дает возможности для «домысливания» в соответствии с имеющимся социальным опытом целевой аудитории или воспринимающего человека [119], содержит в себе «символические ключи», интерпретируемые в процессе восприятия. Этими характеристиками имиджа объясняют возможность применять при его создании психосемиотический подход, обеспечивающий интерпретацию составных элементов-знаков в составе созданного образа.

Так, Е. А. Петрова к индивидуально-психологическим основаниям реализации адекватной самоподачи «Я» относит такие характеристики субъекта, как психосемиотическая компетентность и рефлексия семиотических компонентов собственной экспрессии. Психосемиотическая компетентность — это инди-

видуально-психологическая и социокультурная способность, проявляющаяся в возможности адекватно интерпретировать коммуникативные знаки, предполагающая владение семантикой знаков общения не только в коммуникативной, но и в аналитической плоскости. Относительно психосемиотической рефлексии можно сказать, что это способность индивидуумов воспринимать и анализировать знаки (как бы со стороны), порождаемые самими собой (рефлексия первого порядка), а также осознавать как они (индивидуумы) воспринимаются глазами других (зеркальный имидж — рефлексия второго порядка) [129:134].

Следует понимать, что в основе восприятия других людей лежат механизмы социокультурной стереотипизации. О видах стереотипов мы уже говорили выше, а сейчас хотелось бы отметить, что стереотипность восприятия незнакомых людей может привести к ошибкам, которые сказываются на дальнейшем общении с людьми. Эти ошибки обусловлены, в частности, действием некоторых факторов: превосходства, привлекательности и отношения. При встрече с человеком, превосходящим воспринимающих по какому-то важному параметру, аудитория оценивает его более положительно, чем было бы, если бы он был им равен. Если же воспринимающие имеют дело с человеком, которого в чем-то превосходят, то тогда они могут недооценивать его. Очень важно, что превосходство фиксируется по какому-то одному параметру, а переоценка (или недооценка) происходит по многим параметрам. Такого рода ошибки в общении связаны с действием фактора превосходства, в том числе культурного [125].

Не менее важными и узнаваемыми считаются ошибки, связанные с общей эстетической выразительностью человека, то есть с тем, нравится нам внешне партнер по общению или нет. Ошибки заключаются в том, что если человек нам нравится внешне, то одновременно мы склонны считать его более хорошим, умным, интересным, то есть опять-таки переоценивать многие его психологические характеристики. Ошибки данного типа связаны с действием фактора привлекательности: чем больше внешне привлекателен для нас человек, тем лучше он во всех отношениях; если же он непривлекателен, то и остальные его качества недооцениваются. Следующая ошибка,

которую необходимо рассмотреть, также хорошо известна. Наверное, многие согласятся с тем, что те люди, которые нас любят, хорошо относятся, кажутся нам значительно лучше тех, кто нас ненавидит или плохо относится. Это проявление фактора отношения [117:70].

Традиционно в исследованиях первого впечатления о человеке как этапе в формировании его имиджа все три вида ошибок проявляются в «эффекте ореола» или же его отсутствии. Эффект ореола проявляется в том, что общее позитивное впечатление о человеке приводит к переоценке, а негативное — к недооценке неизвестного человека. Все рассмотренные факторы восприятия человека могут негативно отразиться на имидже [117].

Отмечая особенности формирования и восприятия имиджа, необходимо, в первую очередь, выяснить, какие требования предъявляются к имиджу того или иного субъекта его реципиентом (аудиторией). В структуре индивидуального имиджа присутствуют достаточно стабильные коммуникативные установки и требования по отношению к партнеру, присущие коллективному сознанию. Так, англо-американские исследователи предложили диспозиционную модель адаптации, в основе которой лежат 5 ортогональных (статистически независимых) факторов, получивших название «Большая пятерка»: экстраверсия; доброжелательность (дружелюбие, способность прийти к согласию); добросовестность (сознательность); нейротизм (противоположный полюс эмоциональная стабильность); открытость опыту (интеллект) [102:348].

Причем в основе восприятия созданного образа (имидж) находятся одни и те же категориальные схемы, подвергающиеся некоторым модификациям в зависимости от того, к каким группам (аудитории) относится имиджируемый, а также с учетом его области деятельности, реализуемой или планируемой социальной роли, на выполнение которой претендует субъект-прообраз имиджа.

Принятие человеком любого решения относительно ситуации связано с «санкционирующей функцией эмоций — идти на контакт с объектом или нет — это решение является ответом на эмоциональные сигналы. При этом особое внимание к отрицательным эмоциям связано с тем, что эти сигналы



призваны сохранять жизнь, «увести» от опасности или предупредить от вступления в контакты». Эмоции, как отмечает И. Г. Петров, «цементируют контакты, союзы, общение. Роль эмоционального предвосхищения может оказаться предрешающей: быть или не быть симпатии, предрасположению, любви. Первое впечатление о человеке оказывается верным и именно из-за наличия в нем эмоциональных впечатлений. Эмоции фокусируют того, кто является субъектом восприятия эмоций, открывают их сопряжение» [264: 25].

Все вышесказанное сосредоточивает нас на том, что имидж — это не совсем новое для культуры явление (он в разных формах сопутствовал социуму и культуре на всем протяжении развития), но активизировавшийся, принявший те формы и характеристики, которые необходимы современному обществу.

## **Глава 2. Личность учителя в культуре**

### **2.1. Социокультурная динамика представлений о педагогической деятельности и имидже учителя в российском обществе**

Для поиска оптимального варианта типологии субъекта профессиональной педагогической деятельности в российской культуре необходимо рассмотреть ее особенности в двух аспектах: сравнительно-сопоставительном и культурно-историческом.

Сравнительно-сопоставительный аспект дает материал для выявления характеристик идеального учителя, которые оставались стабильными на протяжении длительного исторического периода и поддерживались обществом независимо от социокультурной ситуации. Кроме того, анализ в этом контексте позволяет выявить причины, ограничивающие или влияющие негативно на выполнение требований общества к культуре учителя, его идеальному образу [219].

Культурно-исторический аспект поиска вышеуказанных характеристик предполагает социокультурный анализ становления и развития педагогической культуры учителя, рассмотрение конкретного опыта передовых учителей, достижения которых повлияли на разработку наиболее оптимального их имиджа. Каждый век символизировал и защищал свои ценности, в том числе и образ наиболее яркого носителя этих ценностей, принимая его за идеал. И каждая социальная группа искала те приемы и способы, которые могли бы помочь приблизиться к этому идеалу. В принципе, за все время существования человечество сменило несколько символических типов идеального имиджа. Изначально положительный образ человека был жестко ориентирован на традицию и практическую целесообразность деятельности. Он не должен был выходить за рамки поведенческих актов, предписываемых его сообществом. Затем основным стал внутренне-ориентированный тип человека. Его поведение определялось заложенными в него, воспитанными внутренними принципами и нормами.

Сегодня мир повернулся к внешне-ориентированному типу человека. Он не только преимущественно ориентирован

на внешнее признание, но и не может существовать без этой четкой внешне проявленной поддержки. Сегодня, например, «...врач, ученый, обладающий внутренней ценностью, не может считаться состоявшейся личностью, если не сможет презентовать соответствующим образом себя и свои знания» [28:38]. И в результате не будет принят другими.

Если говорить об учителе, то каждая эпоха создавала и создает тот его образ, который, по мнению общества, наиболее перспективен для трансляции культурных ценностей. Г. А. Масалов в своем труде попытался проследить основные культурные этапы в жизни общества и соответствующий им имидж учителя [101]. Так, древней цивилизации, с присущей ей нерасчлененностью, с изначальной целостностью человека и природы, соответствовал синкретичный тип образования — образ жизни в природе. Образ учителя соотносился с умудренным опытом старшим поколением, а педагогическая деятельность была закреплена в обычаях, традициях, ритуалах, языке. Можно предположительно имидж учителя этого периода отнести к типу «*Практик*» — человек, способствующий приобретению знаний, позволяющих выжить в трудных условиях бытия, или же «*Традиционалист*» — человек, соответствующий формальным требованиям общества. В Средние века поддерживался *авторитарный* образ учителя — носителя сакрального знания. В Новое время доминируют научные знания как цель и критерий образованности. Для гуманистической парадигмы определяющими всю систему принципов современного образования, целью и содержанием становятся развитие личностных начал ребенка и его путь в культуру. Приоритетным имиджем учителя этого периода является «*Интеллектуал*», способный развить в ребенке необходимые знания [26:70].

Но ни эпоха, ни социально-экономическое устройство государства не могут отменить основной механизм воспитания — взаимодействие учителя и ученика. Причем с развитием общества, с каждым подъемом цивилизации на новую ступень социального развития потребность в совершенствовании общения, как фактора образования и воспитания, увеличивается. Первые зачатки воспитания уже можно видеть в первобытной общине. Уже на первобытной стадии представителям человеческого рода была присуща инстинктивная забота

о потомстве, и монополярная роль, бесспорно, принадлежала матери. Уже самый процесс кормления первобытного младенца грудью — значительно более длительный, чем у животного, его тесная физическая близость к матери были прообразом и началом контактов душевных, первых педагогических влияний.

Психологическая теория воспитания объясняет его происхождение присущими детям инстинктами подражания взрослым. Первобытное воспитание осуществлялось как процесс постепенного накопления знаний, причем на инстинктивном уровне, имели место утилитарные задачи, определявшиеся потребностью выживания и сохранения рода. Как пишет П. Монро, «мир первобытного человека сосредоточен в настоящем. Его воспитание есть лишь приспособление к среде». «Содержание и приемы воспитания усложнялись по мере обогащения общественного опыта и развития сознания. «В первобытном обществе ребенок обучался в процессе повседневной жизни. Он не готовился к жизни, как это стало значительно позже, а прямо включался в нее» [174:16]. На ранних ступенях первобытного существования обществу требовалось в качестве «учителей» старшее поколение, которое при отсутствии письменности передавало жизненный опыт из поколения в поколение во время естественного и будничного взаимодействия с младшими. Основным способом передачи знания являлся миметическим («делай, как все»), и учитель передавал его в традиционных символически значимых формах, фиксируя «образованность» в обрядах инициации [38:72]. Воспитателями часто становились старшие члены племени, которые уже не могли заниматься производительной деятельностью. Именно эти люди сохраняли и передавали последующим поколениям теоретические знания и практические навыки как великую ценность, как способ выжить. Содержание и приемы воспитания усложнялись по мере обогащения общества социальным опытом и научными знаниями [38]. Но из-за отсутствия письменности и грамотности народная педагогика несла большие потери, отсутствие возможности концентрировать педагогические знания служило препятствием в прогрессе педагогической культуры народа. И все же мало-помалу эмпирическое обобщение опыта начало приобретать черты особого вида деятельности. Особенность первобытного воспитания в том,

что оно считается первым предпосылочным этапом выделения обучения как особого вида деятельности. Оно заложило основы для формирования народной культуры вообще и педагогической культуры в частности, наметило образ «первого» учителя. В историческом движении человечества этот тип образования условно называется мифологическим [38:73] и остается актуальным до сегодняшнего времени, так как накопленный опыт воспитания подрастающих поколений нашел отражение в фольклоре, во всех его неисчерпаемо разнообразных жанрах.

Подлинного расцвета педагогическая мысль и педагогическая практика достигли в период разделения умственного и физического труда. Накопление человечеством знаний, развитие орудий и способов труда, их усложнение исторически привели к необходимости специально заниматься обучением и воспитанием детей. Именно с этого времени обучение становится содержанием специально организованной деятельности по подготовке подрастающих поколений к жизни и труду. К этому же периоду следует отнести рождение одной из самых первых профессий — профессии педагога, воспитателя, учителя [62].

Истоками воспитания и образования на Руси можно считать то время, когда Русь приняла христианство. В X–XIII веках происходит становление древнерусской народности и государственности, что способствовало существенным преобразованиям в развитии общества. Церковь, распространявшая новую религию, оказывала содействие в появлении первых школ на Руси, внедряя таким образом религию стержневым фактором в формирование духовности личности. На протяжении долгого периода церковные учебные классы и школы были единственными, а затем стали преобладающими учебно-воспитательными учреждениями Руси.

Характеристику уровня обучения этого времени содержат законодательные памятники XI–XII веков, например, «Русская Правда» и сочинение Кирика Новгородца «Учение ведати человеку числа всех лет» [там же].

О достижениях педагогики XI–XIII веков можно судить по так называемым поучениям древнерусских мыслителей. В качестве образца можно привести «Изборник Святослава» (1076 г.), поучения византийца Иоанна Златоуста (344–407 гг.),

некоторые положения, которых послужили теоретической основой для многих последующих собраний поучений. Педагогические принципы И. Златоуста были развиты К. Туровским (ум. 1182 г.). Его сочинения были предназначены для высокообразованных людей. К. Туровский утверждал, что успех воспитания обусловлен верой в Бога [174].

Значимая информация о сущности педагогических идеалов Киевской Руси содержится в Поучении Владимира Мономаха детям (1096 г.) [72]. В этом памятнике Киевской Руси провозглашались нравственные принципы, и утверждался патриархально-родовой характер воспитательных приемов, в частности, почитание старших, а также подражание детей отцу. Автор подчеркивал важность таких нравственных категорий, как трудолюбие, необходимость творить добро, вести деятельную жизнь, учиться, и считал, что главный критерий в достижении успеха в воспитании детей есть не только наставления, но и личный пример наставника. Сам Мономах, судя по «Поучению», был хорошо образован для своего времени. Очевидно, что общество этого исторического периода ценило учителей и относилось к этой профессии с уважением. Имидж учителей этого периода можно определить как *«учитель-практик»*; *«учитель-интеллектуал»*; *«учитель-наставник»*. Особую роль в развитии общества этого периода выполняла трехчленная система разделения труда, сформированная к началу XI века (духовенство, светские феодалы, крестьяне и граждане). При этом представитель каждого сословия имел соответствующий ему (сословию) имидж, как в собственных глазах, так и у остального общества. Например, проявлением крестьянства считалось трудолюбие, важным качеством аристократии — доблесть, достоинством духовенства — благочестие. Общество было представлено сочетанием социально-культурных типов, формирующихся образовательной системой. Представители каждого сословия видели свое предназначение в передаче опыта следующему поколению. Таким образом, универсальной педагогической идеей и практикой в Средневековье оказалось ученичество [174].

Монголо-татарское нашествие (1237–1241) нанесло огромный урон русскому просвещению. В этот период значительно понизился уровень образования на Руси, в упадок пришло

«книжное учение», были разрушены такие очаги просвещения, как монастыри, сжигались книги, уничтожались мастера грамоты, был сожжен Киев — центр культуры Древней Руси [174]. В первой половине XV века русское просвещение делает новые успехи, но теперь под эгидой Московского княжества, которое объединило разрозненные русские земли. Однако монголо-татарское иго наложило определенный отпечаток на ценностное мироощущение и принципы воспитания. Более жесткими стали отношения между людьми, резко понизилась цена человеческой жизни.

Именно в период Средневековья сформировалась теория авторитарного воспитания: «...воспитательный идеал был ветхозаветный, суровый, исключавший самостоятельность и свободу детской личности, всецело подчинивший детей воле родительской, не хотевшей даже знать и считаться с вполне собственными потребностями детей в игре, смехе и веселье» [72:13]. Средневековый, схоластический этап образования характерен для канонических культур, — «культур текста» [38:73]. Оставаясь синкретичным, мифологичным по существу, он акцентирует знание как откровение, данное избранным (Учитель). Образование совершается здесь в процедурах истолкования текста Священного Писания, в молитвенном обращении к иконному образу «мира горнего». Такое образование предполагает *авторитарный* имидж учителя, роль которого сводится к тренировке памяти и воли ученика, к требованию послушания («наказывать» и «обучать» в русском языке — синонимы).

Преобладающим типом учителей становится *Авторитарный тип учителя*, несмотря на то, что для данной деятельности этого периода были необходимы знания (интеллектуальность), практический опыт, способность к наставничеству.

В эпоху Возрождения, в период развития капиталистических отношений и прогресса науки и культуры, повысился интерес к античному культурному наследию, идеалом для общества становятся индивидуальность, инициативность, открытость человека, его личностные качества как потенциал активной деятельности [62]. Это повлекло за собой появление новых акцентов в образовательном процессе, что нашло свое выражение в его гуманизации и отказе от суровой «палочной» дисциплины, столь характерной для предыдущего времени.

Педагогическая мысль эпохи Возрождения придавала большое значение стимулированию живого интереса учащихся к знаниям и стремилась создать такую атмосферу обучения, которая превратила его в радостный и интересный процесс для детей. Это привело к изменению методов обучения, а, следовательно, к изменению имиджа учителя. Стала широко использоваться наглядность всех видов общения: игры, экскурсии, уроки среди живой природы. От учителей требовали такой организации занятий, которые побуждали бы школьников учиться с увлечением [70].

Вместе с тем культура Руси все еще оставалась замкнутой, мужской, поэтому важным источником воспитания и обучения для всех сословий в Киевской Руси была семья, обучавшая детей праведному житию, правилу общежития посредством религиозного воспитания и на основе вековых традиций. В связи с этим появилась потребность в учителях-наставниках. Наставниками были воспитанники церкви — приходские священники, книжники-монахи. Литературные памятники этого времени донесли до нас представления общества об идеальном образе учителя. В своих сочинениях древнерусский писатель Епифаний Премудрый приводит пример идеального образа учителя, в качестве которого для него являлся основатель и игумен Троице-Сергиева монастыря Сергей Радонежский (ок. 1321–1391 гг.). Для него он, прежде всего, выступает как «учителям учитель... неложный учитель, добрый пастырь, праведный учитель, неподкупный наставник» [115:155]. Другими словами, имидж учителя этого периода можно определить как *творческий человек, наставник*.

Одним из первопечатников и выдающимся педагогом того времени был Иван Федоров, который посвятил свою жизнь просвещению: «...по свету рассеивать и всем раздавать духовную пищу...» Обращаясь к учителям и наставникам, Иван Федоров призывал воспитывать детей «...в малости, в благоразумии, в смиренномудрии, в кротости, в долготерпении, приемлющих друг друга и прощение дарующих...» [189:25]

К XVI веку уже сложились традиции русской народной педагогики, а термин «воспитание» широко употребляется в значении наставления [72:12]. Передовая часть русского общества понимала необходимость наличия высоких нравственных



качеств у *учителей-наставников*, поэтому старались закрепить их уставом школ. Так, Устав Львовской братской школы (1586 г.) выделяет идеи об идеальном учителе этого времени, которые, несомненно, перекликаются с изложенными выше. «Дидаксал или учитель, сея школы, может быть благочестив, разумен, смиренномудрый, кроток, воздержливый, не пьяница, не блудник, не лихоимец, не сребролюбец, не гневлив, не завистник, не смехостроитель, не срамословец, не чародей, не басносказатель, не пособитель ересем, но благочестию поспешитель, да будут и ученици яко учитель их... Дидаксал, взявши порученное ему детище, может его учить с промыслом доброй науки, за непослушенство карати, не тирански, но учителски, не выше, но по силе, не распустне, но покойно и смирене... Дидаксал любити дети вех заровно, як сынов богатых, так и сирот убогих, и которые ходят по улицам живности просячи...» [70:32]

Одним из воспитанников Львовской братской школы являлся Епифаний Славинецкий (ум. 1675 г.). Он был выдающимся русским литературным деятелем, филологом, педагогом, в школе при Патриаршем дворе преподавал греческий и латинский языки, риторику. С его именем связано появление такого педагогического памятника XVII века, как «Гражданство обычаев детских», в котором описывается жизнь ребенка, излагаются правила поведения в школе, в семье, с товарищами по играм и т. п. [54].

Жизненный уклад в России начал резко меняться в бурную эпоху Петра I, насыщенную значительными событиями, которые преобразовывали повседневную жизнь и быт дворянства и всего русского общества. Многие его представители постепенно стали осознавать, что российскими педагогическими силами невозможно радикально преобразовать просвещение Руси. В Москву стали вызывать учителей — ученых из греческих иноков. Под влиянием реформ Петра I представители богатых русских сословий стали получать европейское образование. Но к концу XVII века иностранные учителя составляли основной контингент всех русских школ.

Но все же постепенно складывающиеся в стране на рубеже XVII–XVIII веков успехи педагогики, подготовили необходимые условия для проведения просветительских реформ, выделили

учителей как отдельную категорию общества. В целом в русском обществе начало регулярной школы, церковных школ и технических государственных училищ положила «встреча» интересов общества и государства: с одной стороны, объективная потребность людей в элементарном образовании, с другой — нуждаемость правительства в профессионалах. Однако социальное, нравственное и материальное положение учителя в русской школе было тяжелым. Попадая в учительское звание, большей частью не по своей воле, а по назначению епархиального начальства, учитель в XVIII веке не мог ни продвинуться вверх по социальной лестнице, ни уйти со службы. О выборе учительской профессии «по призванию» не могло быть и речи. «Грошовое жалование постоянно недоплачивалось и просрочивалось; учитель был бесправен перед местными богатеями и зависел от чиновников» [38:85].

Но к концу XVIII века в стране складывается атмосфера интереса к образованию, формируемая журналистикой, театром, книгоиздательской деятельностью, постепенно увеличивается слой культурных людей, которые впоследствии будут именоваться образованным обществом, и та социальная «прослойка», которая назовет себя интеллигенцией [72:86]. Благодаря этим людям, занимающимся гуманитарной практикой, работающим в журналистике, медицине, в науке и технике, формируются общественное самосознание, «умонастроение» и неоспоримый авторитет к личности педагога, с которым правительство вынуждено считаться. Люди, образованные и занимающиеся образованием других, осознают сферу гуманитарной практики как главный двигатель прогресса. Из образованной части общества выходили все новые и новые учителя, на основании деятельности которых и сложился за долгий исторический период идеальный образ российского учителя — *наставника* [175].

Таким образом, педагогическая деятельность первых русских учителей до начала XIX века являлась вторым предпосылочным этапом в становлении и развитии «классической модели образования». Их педагогический опыт основывался на культурном наследии; личность *учителя-наставника* начала цениться достаточно высоко, так как именно он обеспечивал

связь между поколениями посредством воспитания [171]. Наблюдение, анализ и оценка исторического опыта в этой области обозначили образ учителя, который впоследствии стал идеальным для всех поколений.

К началу XIX века была подготовлена новая воспитательная система, которая и послужила фундаментом для педагогики следующих поколений. Образование теперь уже не просто инструмент правительства, но сила, противостоящая власти. И если в предшествующем веке оно полностью зависело от власти монарха, то теперь это достаточно авторитарный инструмент и зрелый социокультурный феномен, живущий по собственным имманентным законам, жизнеспособный, саморазвивающийся [38:86]. В эти годы образование в России сделало существенный шаг вперед и определило две отчетливые тенденции: новую философскую концепцию образования, делавшую акцент на самоформирование личности в актах самопознания культуры и продвижение школы вперед, скорее, в качественном, чем в количественном отношении [174]. Среди педагогов были такие известные умы этого времени, как академики Н. Я. Озерецковский, С. М. Румовский, воспитатель царя М. Н. Муравьев, администратор царского лицея, законодатель М. М. Сперанский, князь А. Н. Голицын и др. Важную роль в развитии в России частных учебных заведений сыграли декабристы Ф. П. Глинка, С. П. Трубецкой, Ф. Н. Толстой и др. Имеющиеся документы подтверждают передовое направление светского образования того времени [54]. Вторая тенденция проявилась в таком уникальном явлении, как русская *интеллигенция* [175].

Наиболее значительные изменения в развитии школьного образования в России Нового времени пришлось на вторую половину XIX века — эпоху серьезных социальных реформ, осуществленных в ходе отмены крепостного права. Это было время расцвета национальной педагогики, представители которой не только развивали ее на родине, но и внесли существенный вклад в мировую педагогическую мысль.

В России, как мы отметили выше, начало постепенно складываться сословие, получившее название «*интеллигенция*» (слово это хотя и восходит к латинскому корню, означющему «понимание», «разумность», все же является русским

и заимствуется другими языками из русского) [72]. В обществе формировался *интеллигент* — человек образованный, просвещенный, несущий в себе лучшие прогрессивные черты своей эпохи, воспитанный на идеалах Просвещения [там же, с. 282]. В передовой части российской интеллигенции широко распространился взгляд на просвещение как на способ изменения условий жизни. В педагогике возрастало внимание к отдельной личности, к изучению ее характера, условий быта, духовных потребностей, и рассматривалось это как необходимое условие для выработки принципов воспитания и обучения. Правительство, однако, по-прежнему ревниво оберегало сословно-дворянские привилегии в среднем и высшем образовании, всячески затрудняя доступ в гимназии и университеты лицам из низших сословий (крестьян, мещан, ремесленников). Если представители этих сословий допускались к народной школе, то в области государственного общего среднего образования сохранялась строгая регламентация. И все же школьные реформы были шагом вперед в развитии просвещения. Если в XVIII веке оно оставалось привилегией высших дворянских кругов, то уже в первой четверти XIX века получило широкое распространение в дворянской среде, а позднее и среди купечества, мещанства, ремесленников. Главная задача интеллигенции заключалась в том, что они вырабатывали определенную программу (в самом широком смысле слова): в нее могли входить и экономические, и политические, и этнические, и другие идеи, которые не совпадали с программой государства, властных структур [189:145]. Этот слой общества внес заметный вклад в дальнейшее развитие народной культуры и образование. Именно в этот период сложились высокая культура общения, этические нормы поведения, что служило фундаментом прогрессивных устремлений общества. От учителя, его деятельности в этот период общество требовало упора на воспитание, прежде всего, полноценной личности.

Период второй половины XIX века явился началом нового блестящего расцвета науки и искусства, литературы и живописи, музыки и театра, всей русской культуры. Именно в этот период возросло внимание общества к системе образования и к качественным характеристикам учителя. К этому времени учителя были в основном выходцами из интеллигентных

кругов, которые получали образование, основанное на нравственных идеалах предшествующего времени [171]. Личность педагога являлась ключевой фигурой, а престиж учебных учреждений напрямую был связан с профессионализмом его преподавателей. В этот период в России остро стояла проблема подготовки учительских кадров. В начале 1860-х годов в Санкт-Петербурге возникло первое в России Педагогическое общество под председательством П. Г. Редькина [4]. Его деятельность сводилась к тому, чтобы направить усилия видных педагогов на выработку общественно-педагогического мнения по вопросу о том, в каком направлении может и должна совершенствоваться школа. Члены общества проводили в жизнь разработанную программу обучения, пытались внедрить новые тенденции воспитания в среду старшего поколения, внесли новые принципы и идеалы в мировоззрение людей. В начале 60-х годов этому продвижению активно содействовала большая свобода печати: «...все вдруг бросились учиться и учить других, начали думать, читать, высказывать вслух свои мысли, требовать от всех и для всех широкой общественной деятельности, просвещения всех классов общества без различия пола, сословия, материального достатка» [71:7]. Идея гуманизации образования была наиболее востребована в этот период. Именно она стимулировала женскую эмансипацию, способствовала пробуждению у молодежи стремления к самообразованию. Высокие устремления общества потребовали от педагогики внедрения новых идеалов в образование, в центре которых находилась свободная самоценная личность, способная к высоким гражданским поступкам [4]. Таким образом, акцент в образовании был поставлен не столько на предметное обучение, сколько на воспитание нового передового поколения, которое служило бы идеям процветания России. Отвечая на запросы современников, педагогика несла идею обновления общества и реформ, распространяла передовые педагогические достижения в среде учителей.

Это время выдвинуло учителей на передовые позиции реформ. Настоящие русские интеллигенты, представители научной и педагогической мысли, талантливые, самоотверженные учителя вносили свой вклад в теорию и практику воспитания и образования. Профессиональная деятельность

обозначила портреты идеальных учителей: И. И. Бецкой, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. В. Розанов, П. Ф. Каптерев и др. [71].

Так, Н. И. Пирогов врач, юрист по образованию оставил свою деятельность и ушел в учителя, чтобы на опыте установить, как же надо воспитывать в школе человека. «...Сам человек, а не будущая польза его государству — вот, что должно быть целью школы; воспитанный таким образом ученик и будет самым полезным членом общества» [171:102]. Пирогов взялся за работу с энтузиазмом, основательностью, научной дотошностью. Он добивался не дисциплины, а добрых отношений между учащимися и учащими: «...быть непринужденно откровенными как с наставниками, так и со сверстниками» [там же, с. 104].

К. Д. Ушинский — великий русский педагог, имя которого заслужило особое место в истории мировой педагогической мысли. Всесторонне развитый и высокообразованный педагог, «...отбирал то, что истинно, не считаясь, к какому лагерю мыслей принадлежит тот или иной факт...» Он был философом и психологом, считал, что «...педагогика — это искусство, опирающееся на значение человека во всех отношениях. Без изучения психологии педагогу крайне трудно находить правильные пути воспитания» [71:41].

Л. Н. Толстой как педагог пришел к мысли о важности народного образования. Его призвание было преподавать, а его педагогическая система основывалась на уважении к ученику. Это был патриот педагогической деятельности, годы, когда он полностью занимался школьным делом, считал счастливым временем своей жизни.

Особое место в формировании общественно-педагогической мысли в 60-е и 80-е гг. заняли революционные демократы Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев и другие передовые мыслители [71].

Н. Г. Чернышевский считал одним из главных свойств человека активность, а ее источниками — потребность в ней и осознание этой потребности. Важнейшим условием становления личности он полагал воспитание разнообразных познавательных, умственных, эстетических, трудовых и иных потребностей. В свою очередь, Н. А. Добролюбов, продолжая

идеи своих предшественников, писал: «...Я способен преподавать свои познания, потому что не обделен даром слова, потому что имею сердце, которое не редко само ищет высказывания, а что же больше требуется от педагога, который хочет быть полезным обществу...» [171:194] Добролюбов главной направленностью воспитания считал заботу о разностороннем развитии личности ребенка, о подготовке растущего индивидуума к активной и счастливой жизни [167]. Д. И. Писарев — революционер-демократ, литературный критик, публицист, делал упор на внимание к личности ученика. В своих статьях настаивал на изучении личности ребенка и защите его прав: «Чтобы быть хорошим воспитателем и наставником, нужно любить ребенка и уметь уважать в нем его человеческую личность, его формирующийся характер, его стремление к самостоятельности и к деятельной мысли» [71:285].

Русские поэты и писатели всегда были властителями дум передовой части общества. Особенно ярко это проявилось в конце XIX века. Это была эпоха расцвета русской литературы. Вместе с критикой русская литература утверждала высокие нравственные идеалы, поэтому стала достоянием человечества. С именами И. С. Тургенева, И. А. Гончарова, Ф. М. Достоевского, М. Е. Салтыкова-Щедрина, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова, Н. А. Некрасова связаны высшие ее достижения. Поэты и писатели этого периода стремились к тому, чтобы занять место учителей и пророков жизни. Все эти тенденции, находки, достижения, прозрения явились тем фундаментом, на котором выросла и окрепла русская педагогика действительно мирового масштаба.

Наиболее ярким ее представителем, сконцентрировавшим предшествующий опыт в своей педагогической деятельности и в своих трудах, был К. Д. Ушинский. Его последователь Б. Л. Модзалевский писал: «Ушинский — это наш действительно народный педагог, точно так же, как Ломоносов — наш народный ученый, Суворов — наш народный полководец, Пушкин — наш народный поэт, Глинка — наш народный композитор» [174:193].

Подчеркивая важность педагогической деятельности, К. Д. Ушинский придавал огромное значение специальной системе подготовки учителей. Одним из важнейших качеств,

которым должен обладать учитель, является наличие убеждений: «Учитель обязан воспитать у своих учеников определенные взгляды, а это возможно лишь в том случае, если он имеет свое мировоззрение... Главнейшая дорога человеческого воспитания — есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением» [177:379].

Другим важным качеством учителя, по мнению К. Д. Ушинского, является наличие знания не только преподаваемого предмета, но и специальных педагогических. Ему необходим целый ряд педагогических навыков: красиво и грамотно писать, рисовать, чертить, читать ясно и выразительно и, если возможно, даже петь.

Разрабатывая систему подготовки учителей, он выдвигал три основные задачи: разработка наук, всесторонне изучающих человека «со специальным приложением к искусству воспитания»; подготовка широко образованных педагогов; распространение среди учителей и общественности педагогических знаний и убеждений. При выполнении этих задач педагогические факультеты смогут обеспечивать высококвалифицированными кадрами учительские институты и семинарии. Также он уделял внимание роли женщины в воспитании и обучении детей. Он выступил в защиту женщин-учителей, которые, по его мнению, могут быть «...не только отличными учительницами в младших классах, но и образцовыми преподавательницами в классах высших, и притом преподавательницами таких предметов, каковы, например, химия, физика, высшая геометрия и т. д.» [там же, с. 385].

К. Д. Ушинский делает попытку подчеркнуть авторитет учителя, показать его огромную общественную роль. «Воспитатель чувствует себя... посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, борющихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра и сознает, что его дело, скромное по наружности, но одно из величайших дел истории...» [там же, с. 386] Таким образом, он высоко поднял общественное значение учителя, создал теоретические основы идеального имиджа учителя, которые актуальны и для настоящего времени.



XIX век считается третьим этапом в развитии и становлении педагогического образования и классической педагогики в России. Существенной особенностью стало многообразие путей и форм школьного воспитания и образования, разнообразие и богатство педагогической мысли, охватывающей важнейшие области общественного, семейного и государственного воспитания. Педагогическая мысль опережала школьную практику, снабжала учителей-практиков не столько узко прикладной теорией, сколько системой антропологических знаний, своеобразной философией воспитания и обучения. Фундаментальные труды К. Д. Ушинского, П. Ф. Лесгафта, П. Ф. Каптерева, М. Манасеиной составили важнейшие вехи педагогического обновления теории и практики воспитания в семье и школе.

Школа в России всегда была ведущим звеном в развитии общества, личность учителя занимала главное место в русской культуре, т. к. именно он являлся проводником знаний не столько самих по себе, а как способа адаптации к жизни. Учитель был носителем лучших передовых тенденций своего времени, а педагогическая деятельность была направлена на духовное и физическое здоровье детей, на их связь с природой, воспитание через красоту, через радость труда и учения. Подлинная школа — это «царство деятельной мысли». Цель образования рассматривалась не как сообщение знаний, а как воспитание потребности думать самостоятельно, стимулировать любовь к знаниям для деятельности всех способностей и полный простор для их развития. Гуманистическая идея образования и воспитания — главная ценность русской педагогической науки. Таким образом, XIX век — время расцвета национальной российской педагогики. Сложилась новая философская концепция образования, делающая акцент на самоформировании личности.

Несмотря на все эти достижения, разрыв между интеллигенцией и народом стал одной из причин предреволюционного кризиса, и в этом есть вина православной церкви, не сумевшей завершить нравственно-мировоззренческое перевоспитание языческого народа. Русская церковь так и не взялась за устройство регулярной народной школы, так как была убеждена в том, что «не в художестве высшего наказания (высшего образования) заключается сила духа, а в вере смиренномудрия» [189:79],

уступив эту роль государству. Свою же собственную высшую богословскую школу церковь начала строить «на переломе», когда возникла жесткая необходимость отстаивать православие перед лицом Европы. Народное просвещение — начальное образование для крестьян, так и не было упорядочено до второй половины XIX века. И это обстоятельство наращивало от десятилетия к десятилетию разрыв между образованным обществом и народом. Образование народа совершалось своим путем: «языческим» (в трудовой практике, укладе жизни, традиционных праздниках, верованиях в языке, фольклоре) и религиозно-христианским. Следующая причина социокультурного кризиса в истории отечественного образования, приведшая к революционному взрыву и последующему отречению от культурного наследия, видится в разрыве живых связей школы с родной культурой. Так, В. Г. Белинский говорил о необходимости ликвидации разрыва между наукой и жизнью, теорией и практикой. Он находил, что теория школьного образования сильно оторвалась от воззрений самого народа на процесс учения [189].

В. Г. Белинский считал, что настоящий человек не может быть равнодушным к культуре своей родины, иначе «кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству» [там же, с. 110]. Эти культурные связи хранила великая русская литература, их восстановлению служила философская мысль «Серебряного века», а также российские учителя, именно их усилиями сохранена культурная идентичность и сама возможность духовного развития нации.

Необходимо отметить, что к 1916 году царская школа в России соответствовала в определенной степени вызовам времени, существовали как городские, так и деревенские и ведомственные школы. К этому времени было принято решение об обучении детей с семилетнего возраста. Кроме того, в стране насчитывалось около 20 тысяч национальных школ — еврейских, буддистских, мусульманских. Причем вопрос о решении проблемы неграмотности возникал в стране до революции 1917 г.

И если суммировать требования общества этого периода к личности учителя, то он предстает как образ *учителя-наставника*, который впоследствии стал идеальным для всех поколений и включал в себя следующие характеристики: «...учителям учи-

тель, неложный учитель, добрый пастырь, праведный учитель, неподкупный наставник. Благочестив, разумен, смиренномудр, кроток, не пьяница, не блудник, не лихоимец, не сребролюбец, не гневлив, не завистник, не смехостроитель, не срамословец, не чародей, не басносказатель, не пособитель ересем, но благочестию поспешитель. Любит детей всех заровно, а взявши детище учит с промыслом доброй науки, за непослушество карати, но покойно и смирено». Наставники давали присягу, что не будут отходить от нравственных идеалов, будут направлять всю свою духовную культуру, знание на саморазвитие природных сил своих учеников.

Таким образом, все выше рассмотренное позволяет нам сделать вывод о том, что в целом система образования сложная и достаточно консервативная, медленно изменяющаяся при трансформации социально-экономического и политического устройства общества. Тем не менее, в каждом относительно стабильном периоде есть индивидуумы, улавливающие передовые тенденции развития и стремящиеся подготовить к инновациям представителей будущих поколений (такие как П. Раменский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, Ш. А. Амонашвили, С. Н. Лысенкова и др.). Именно они вносили в педагогическую деятельность новации, что позволяет говорить о наличии во всех исторических периодах *учителей-новаторов*, к которым можно отнести всех вышеуказанных выдающихся учителей. Причем многие из указанных учителей занимались педагогической деятельностью не только в царской России, но и внесли значительный вклад в развитие советской системы образования.

Итак, каждая историческая эпоха предлагала необходимые для данного периода имиджевые характеристики учителей, которые со временем утверждались в культуре и становились сконструированными обществом требованиями к идеальному образу учителя.

## **2.2. Кризис традиционных характеристик образа учителя в советский период**

В истории российского образования, как и в истории России вообще, XX век занимает особое место. После Октябрьской

революции 1917 года весь набранный и сконцентрированный историей педагогический опыт, вся система образования и воспитания были кардинально преобразованы. Отечественная школа и педагогика советского периода выделяет три крупных этапа, в которых проявились важные особенности и специфические черты: 1917 — начало 1930-х годов; 1930-е годы; 1945–1991 год [70].

Первый этап становления советской школы начался с разрушения сложившейся к этому времени системы образования. Начали уничтожаться существовавшие структуры школьного управления, подвергались закрытию частные учебные заведения, в учебных заведениях запрещалось преподавание древних языков и религии. В этот период многие учителя эмигрировали, это были выпускники классических университетов, получившие великолепное образование. Необходимость в новых педагогах способствовала тому, что для поступления в университеты были призваны дети рабочих и крестьян, но они не смогли освоить вузовские программы. В связи с этим в школы возвращают принципы дореволюционного образования: планы уроков, обучение в классах, систему обучения в целом.

Пришедшие к власти большевики намеревались управлять Россией, используя школу и учителей как механизм своего влияния. «Судьба русской революции прямо зависит от того, как скоро учительская масса встанет на сторону советской власти», — заявляли вожди революции [там же, с. 370]. Встает вопрос о внедрении в школу социалистической идеологии. Принято это сделать через гуманитарные дисциплины и прежде всего историю. «Учительская армия, — писал В. И. Ленин, — должна поставить себе гигантские просветительные задачи и, прежде всего, должна стать главной армией социалистического просвещения... Задача новой педагогики — связать учительскую деятельность с задачей социалистической организации общества» [81:53]. В свою очередь, нарком просвещения А. В. Луначарский считал необходимым, чтобы каждый учитель ознакомился как можно лучше с идеями партии. Согласно декрету 1918 года «О свободе совести, церковных и религиозных обществах» школа была отделена от церкви. Вместе с тем именно Закон Божий, по мнению В. П. Вахтерова, учил морали, был сдерживающим фактором в предотвращении неблагоприятных поступков учеников.

Уже только эти несколько примеров показывают, как хорошо новое правительство и передовые члены советского общества понимали значение учителей, находящихся в тесном контакте с самыми широкими слоями населения и имеющих значительное на него влияние. Кроме того, большевики не могли не учитывать того уважения, которое завоевали российские учителя в обществе за всю историю существования образования. Несмотря на это, в течение 1920-х годов отлаженная педагогическая система дореволюционной структуры школьного образования была фактически ликвидирована. Многие ученые и учителя, представлявшие цвет отечественной педагогики, покинули Россию. Лучшие гуманистические традиции убывали с каждым новым поколением педагогов.

Еще в XIX веке французский мыслитель и государственный деятель Алексис де Токвиль подчеркивал, что акт уничтожения *дворянства* как интеллектуальной части общества «нанес свободе такую рану, которая никогда не заживет». Дворянство имело «гордость души, естественную уверенность в своих силах... привычку, делавшую его точкой наибольшего сопротивления в общественном организме. Дворянство не только в своей среде воспитывает мужественные нравы, но своим примером усиливает их также в других классах. Его уничтожение обесиливает всех, не исключая и его врагов. Оно может возратить себе титулы и земли, но не душу предков» [70:142]. Таким образом, была нарушена последовательность и постепенность превращения исторического опыта в основу для следующего культурного цикла, насильственным путем менялись ценности, культурные стереотипы, содержание образов, изменилась знаковая система культуры.

Для того чтобы реализовать планы в области образования, советской властью во главе управления школьными делами были поставлены видные деятели РКП: Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, М. Н. Покровский [70]. Школа стала бесплатной, общедоступной независимо от национальности, пола, социального и имущественного положения. Но учителя, поставленные в зависимость от важности формирования представителей пролетариата, оказались отстранены от необходимости сохранять идеалы личности, принятые в отечественной педагогике ранее, учеников этого периода мало интересовали

литература, искусство, общественная деятельность. Воспитание превращалось в зависимость от требований пролетарской культуры, что прямо указывало на значение имиджа учителя.

Вместе с тем, в этот период (1920–1925) в реформировании школы были и положительные факты. В частности, разработано «Положение о единой трудовой школе» и Декларация о ней, введено бесплатное обучение в рамках двухступенчатой системы образования (5 + 4). Было провозглашено право граждан на образование независимо от национальной принадлежности. В Программы обучения обязательно включались родной язык, история, математика, литература, естествознание, обществоведение. Кроме того, изобразительные искусства, пение, труд. В эти годы в стране проводилась кампания по борьбе с неграмотностью, все неграмотное население от 8 до 50 лет было обязано научиться читать и писать. В городах и на селе создавались школы грамоты, клубы для подростков. В стране формировалось общественное представление об учителе, появилось такое понятие как «образ советского учителя» [261:61].

С 30-х годов образование становится массовым и общедоступным, но новая система имела определенные проблемы, в дальнейшем отрицательно повлиявшие на школьное образование. Отсутствие альтернатив, преимущественная унификация принципов в содержании учебного процесса и его организации, отказ от дифференцированности в обучении и пр. размывали идею интеллектуального образования. В обществе стала усиленно насаждаться модель «советского народного интеллигента» — симбиоз специалиста и образа «простого советского человека», для которого общественное становилось выше личного [71:176].

Таким образом, в советский период в СССР сформировалась воспитательная система, согласно которому воспитание детей есть прерогатива государства. Семья объединялась с государственной системой воспитания детей и ориентировалась на цели и задачи, поставленные школой, молодежными организациями и другими официальными институтами воспитания. Предназначение образования видели, прежде всего, в процессе и результате усвоения знаний, выработке умений и навыков [303]. Задача воспитания сводилось к тому, чтобы воспитать коллективиста. Представление о взаимодействии

*учитель-ученик* не было, а была организация, коллектив, причем коллектив в самом высоком и гуманистическом смысле объединения людей (что тяготеет к основной особенности россиян — соборности) для реализации значимых для всего общества целей и воспитания молодежи в духе патриотизма и служения Родине.

Разумеется, нельзя говорить об абсолютном параличе педагогической деятельности в 1930-х годах, Она по-прежнему развивалась и совершенствовалась, несмотря на неблагоприятные условия режима. Коммунистические идеологи не могли не понимать значение учителей их огромный творческий потенциал. Н. К. Крупская постоянно подчеркивала, что работа учителя — это не ремесло, а искусство, требующее от него глубокого знания закономерностей развития внутреннего мира ребенка и его личностных качеств. Несмотря на коммунистические установки, в стране продолжали свою деятельность опытно-показательные образовательные учреждения, где сохранялся дух экспериментальной дореволюционной педагогики. Так, благодаря их деятельности в образовании прошли опытную проверку ряд систем — 9-летняя общеобразовательная школа (4 + 5 и 5 + 4), 7-летняя школа с уклонами (профкон центры), 9-летняя фабрично-заводская школа [81].

Определенный вклад в совершенствование образования внес С. Т. Шацкий — педагог-новатор. Руководимая им опытная станция объединяла детские сады, школы, внешкольные учреждения для детей и культурно-просветительские — для взрослых. Но следует вспомнить, что с первых лет создания советской школы передовые педагоги считали одной из центральных задач организацию сплоченного коллектива учащихся. Большое значение для создания теории и методики организации коллектива имели педагогические разработки А. С. Макаренко, который первым подошел к решению проблемы, ориентируясь на социалистические трудовые коллективы, располагающие огромными воспитательными возможностями [174:231]. А. С. Макаренко выдвинул идею самоуправления воспитанников, акцентируя выработку в коллективе традиций, норм и ценностей. В этот период в Наркомпросе разрабатывалась идея политехнического образования, соединения обучения с трудом [98].

Рассмотрим, как изменилось содержание понятия «наставник» в описываемом историческом отрезке российской истории. Главным направлением в воспитании стала не личность, а коллектив, наставничество как средство индивидуального воспитания перешло в одну из форм организованного педагогического воздействия. Наставничество этого периода следует рассматривать как новое социально-педагогическое явление, отражающее усиление влияния рабочего класса на формирование мировоззрения подрастающего поколения [174]. В 30-х годах в наставнике видели рабочего-инструктора, который руководствовался главным принципом «Делай как я», смысл которого заключался в практическом обучении профессии. Специфическое отличие этого движения — его воспитательная направленность. Специфика наставничества советского периода состояла в том, что оно ускоряло процесс формирования рабочей личности и являлось государственной политикой, важнейшим общественным поручением [180].

Что касается школьного образования, то на рубеже 20–30-х годов XX века в русле так называемой «теории отмирания школы» была предпринята масштабная опасная попытка свести образовательный процесс только к социальному воспитанию. Это привело к падению качества образования и качества знаний. Вместе с тем к этому времени в школах была закреплена ведущая роль учителя, введены проверочные испытания, создавались стабильные учебники. К 1936 году Советский Союз стал страной грамотности. Считалось, что размах образования в нашей стране — одна из важных причин победы нашего народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. [81].

В период с 1960-х по 1980-е годы партийно-идеологическое давление на педагогическую науку постепенно ослабевало. В этот период сохранялась реализация всеобщности полного среднего образования с целью обеспечения молодежи «равного старта» при вступлении в самостоятельную трудовую жизнь. Именно в это время утвердилась и окрепла та сторона имиджа учителя, которая связана скорее с его профессиональной деятельностью. Основными обязанностями учителя являлись: приобщение учащихся к знаниям основ наук; формирование коммунистического мировоззрения; развитие познавательных интересов и способностей учащихся; воспитание их в духе



коммунистической морали; забота об охране здоровья; изучение индивидуальных способностей, условий жизни учеников. Учителя должны были систематически повышать свой идейно-теоретический уровень и педагогическую квалификацию [189].

Как видим, речь не велась об индивидуальном подходе к имиджу учителя с учетом представлений, как минимум, учеников о развитии и воспитании творческих аспектов личности педагога. Стержнем духовной сущности и социальной позиции личности советского учителя считалось наличие марксистско-ленинского мировоззрения, идейная стойкость, непримиримость к буржуазной идеологии, психологии и морали, общественно-политическая активность и гражданская ответственность. К достоинствам советской высшей школы, готовящей учителей, следует отнести масштабы подготовки специалистов, а к недостаткам — отсутствие глубины и единства знаний, индивидуального подхода к личности учащихся. При этом специалистами высокого уровня становились далеко не все, а только те, кто смог самостоятельно сформировать внутреннюю систему знаний, целостную и открытую для дальнейшего развития. В результате, с одной стороны, страна имела ряд высочайших достижений в науке и технике, а с другой — пришла к тому, что постепенно образование превратилось в систему, малоспособную к саморазвитию, находящуюся под влиянием идеологических требований и установок.

Таким образом, история российской школы и педагогики советского периода оказалась противоречивой. Вместе с тем хотелось бы отметить, что, несмотря на выше рассмотренные проблемы в образовании и педагогической деятельности советского периода, несомненно, в Советском Союзе была создана одна из сильнейших систем образования в мире, а теория воспитания в коллективе до настоящего времени является одной из базовых теорий воспитания.

Конечно, как в те времена, так и в настоящее время, в школах работают различные типы учителей. Особенности школы и учителей советского периода демонстрируют кинофильмы: «Первый учитель», «Уроки французского», «Сельская учительница», «Розыгрыш» (1976), «Доживем до понедельника», «Вам и не снилось», «Чучело», «Доброта», «4:0 в пользу Танечки», «Пощечина, которой не было» и др. Практически все

эти учителя демонстрируют различные типы имиджа, которые будут выявлены и описаны нами в процессе эмпирического исследования.

В свою очередь в период распада Советского Союза (вторая половина 1980-х — начало 1990-х гг.) российская школа все более не соответствовала общественным и образовательным потребностям современной культуры. Значительно возростал разрыв между целями образования, которые ставились государством, и результатами школьного обучения и воспитания, что проявлялось в снижении успеваемости учащихся, их интереса к учебе, ухудшении здоровья, девиантном поведении. С этим наследием общество подошло к следующей глобальной социально-экономической и культурной перестройке в России. Развитие и функционирование образования данного периода обусловлено этими факторами и сложившимися к этому времени условиями существования общества: экономическими, политическими, социокультурными. Устаревшие методы хозяйствования и управления страной оказывали в этот период разрушительное воздействие, подрывали трудовые и нравственные основы общества. Человек лишился стимула к добросовестному и творческому труду. Обострилось противоречие между затратами труда учителя и уровнем его оплаты, что сказалось на положении учителя в обществе и на престиже педагогического труда [74:399].

Симптомом кризиса явился тот факт, что в современной социокультурной ситуации не сложилось четкого понимания задач образования. Государство не справлялось с подготовкой к жизни нового поколения. Воспитательная и образовательная педагогическая деятельность отставала от социокультурных и экономических процессов. Несостоятельность школы проявилась в том, что она оказалась не готовой воспитывать такие качества, как самостоятельность, творческий подход, смелость мысли, независимость суждений, готовность действовать в нестандартных ситуациях. Семья, основное внимание которой было направлено на материальный достаток, оказалась полностью бессильной в этих условиях повлиять на воспитание детей. Образование перестало быть приоритетным направлением внимания государства, а выпускники школ были не готовы к восприятию большинства новых научных и технических

разработок. Доля бюджета на образование постоянно уменьшалась, отсюда плохое оснащение школ оборудованием, сокращение площадей школьных зданий, переуплотненность школ [305; 306; 308].

Прежние идеалы для многих людей утратили свою привлекательность, новые не сложились. И это особенно остро отразилось на снижении нравственных установок у многих детей и подростков. Среди части молодежи наблюдались иждивенческие настроения, преклонение перед материальными благами, антиобщественное поведение, преступления. Ни школа, ни семья не смогли противостоять этим негативным явлениям, рассматривая их как единичные факты, а не как социокультурную закономерность. Образование же как социальный институт, направленный на реализацию важных социокультурных целей, должно отвечать на вопрос: «Какого человека требует и ожидает общество на данном этапе его исторического развития?» [81]

В настоящее сложное время многим учителям нелегко дается избавление от стереотипов, сложившихся в результате длительной жесткой регламентации. За долгие годы существования административной системы они настолько привыкли к работе по стандартным, утвержденным «наверху» программам и планам, что и сейчас отсутствие самостоятельности и творчества у ряда учителей только усугубляет как педагогическую деятельность, так и положение учителя. Предположительно, имидж учителя в этот период времени, в преобладающем числе случаев можно обозначить как «традиционалист» и «консерватор». Так как в данное время в государственных школах остались преимущественно пожилые учителя, не склонные к быстрым изменениям [287:46].

Следует отметить, что перестройку в России можно разделить на два этапа. Первый этап — начало 80-х — середина 90-х годов, когда происходит в обществе смена ценностных установок, идеалов, меняются представления о человеке, о его личностных, когнитивных, эмоционально-волевых, психологических потребностях, идет формирование новых философско-педагогических концепций воспитания. Однако к середине 1990-х годов стало понятно, что управление социокультурными процессами без знания законов саморазвития не лучший

способ взаимоотношений и взаимодействия. Происходит новый всплеск интереса к образованию. В стране восстанавливается психологическое образование, запрещенное в 30-е годы XX века. Перед школой ставится цель: содействовать духовному обновлению общества, воздействовать на психологию личности для восприятия соответствующих идеалов демократии. Отказавшись от принципов жесткого воспитания, образовательные учреждения должны были обеспечить индивидуальное внимание к учащимся, при этом педагог должен был понимать, что имеет дело с человеком целостным, в совокупности с его природными, душевными и духовными сторонами сущности [151].

Центральным звеном в современной государственной образовательной политике является личность человека с учетом Всеобщей декларации прав человека [317]. Это требует принципиальных изменений всей образовательной системы РФ, формирования образовательной политики, учитывающей как интересы государства, так и человека. В этих условиях реформированию подверглись цели образования, его экономическая основа, система управления, школьные структуры, формы оплаты за обучение. Причинами реформирования стали необходимость гуманизировать с учетом интересов отдельного индивидуума; необходимость приспособления к новым экономическим и культурным условиям существования общества и системы образования [81].

Второй важнейшей особенностью образования России в этот период является параллельность развития экономико-политических преобразований с реформированием образования. Изменение в образовании шло «рука об руку» с усилением экономических изменений в стране. Достаточно важной особенностью реформирования являются его продолжительность и растянутость. На втором и третьем этапах реформирование проходило под лозунгом приспособления системы образования к экономическим и социокультурным условиям [80].

Но при этом неверно было бы не вспомнить о сильных сторонах системы образования в России, благодаря которой укреплялась государственная мощь страны, формировалось общественное сознание, необходимый уровень научно-технической мысли, осуществлялось интеллектуальное

самообеспечение страны в условиях международной изоляции. Но все же успехи педагогической деятельности находились в этот период в противоречивых отношениях с социально-экономическими условиями, а также с идеологизированной направленностью образования. В связи с этим отмечалась низкая чувствительность приемов воспитания, образования, развития к реальным потребностям каждого индивидуума. Сложившаяся ситуация привела к активизации противоречий между направленностью интересов, желаний и образовательных установок отдельных индивидуумов и имеющейся официальной системой подготовки в образовательных учреждениях. Средством решения этой проблемы выступила идея индивидуализации обучения. Однако такой принцип обучения при наличии в классе двадцати пяти — тридцати человек вряд ли осуществим. Однако стремление повернуть педагогическую деятельность лицом к детям способствовало актуализации принципа гуманизации процесса обучения. В образовании начала формироваться личностно-ориентированная педагогика [71].

Выделяют несколько этапов в реформировании российской образовательной системы, отличающихся каждой задачами, условиями проведения и результатами. Первый этап был подготовительным, осуществлялся с конца 80-х годов по 1992 г. и проявлялся в развитии форм альтернативного образования и реализации двух основных задач — смены существующих концептуальных подходов к образованию; разработки системы преподавательской деятельности с учетом концепции личностного развития и апробирования подобных инновационных подходов. С помощью деятельности самых активных представителей педагогического сообщества — было сделано то, о чем до середины 80-х и не мечталось: школьные учреждения получили возможность действовать более самостоятельно, пусть даже изначально это была условная свобода. Эти годы стали временем активизации новых подходов и внедрения их в поле педагогической деятельности рядом *новаторов* [216:11–17]. Ими осуществлялось интенсивное введение в образовательный процесс самых современных технологий творческого развития подрастающего поколения, обучения и воспитания.

Второй этап — с 1992 по 1996 г. — это период становления принципов вариативного образования, развития тенденций его

гуманизации и гуманитаризации; реформирования содержания педагогической деятельности; роста разнообразия образовательных заведений. Основные направления реформы были закреплены Законом Российской Федерации [171].

С 1996 г. начался третий этап, нацеленный на разработку путей и механизмов реализации качественного образования в Российской Федерации. Школьные учреждения постепенно начали входить в этап формирования принципов гармоничного развития педагогических процессов и внедрения инновационных программ и технологий обучения. Необходимо было добиться, чтобы реформаторские изменения не прекратились, чтобы новаторское движение в образовании набрало силу и его совершенствование с учетом современной социокультурной ситуации продолжалось [319]. В основе данного реформаторского периода — разработка и утверждение Закона о государственных образовательных стандартах, а также и самих образовательных стандартов [325].

Следует отметить, что современная система образования в стране породила и ряд противоречий. Основные противоречия обусловлены ускоренным развитием детей, благодаря информационным потокам, не подкрепляющимся приобретением практических навыков и умений, что осуществлялось в советской школе с ее системой профессионального образования в старших классах школы. Другим противоречием является устаревшая система подготовки педагогов, медленная или даже полностью отсутствующая ориентировка на современные научные подходы к образованию, в частности, на знание принципов имиджологии и возможности ее использования в педагогической сфере.

Кроме того, в современной культуре достаточно ярко выражены противоречия: между традиционным образованием и современным; между семейным воспитанием, основанным на традиционных воззрениях и ценностях, и проектированием образовательной среды без учета традиций семейного воспитания; между представлениями о человеческой природе, на основе которых проектируются личностно-ориентированные образовательные модели, и православными взглядами на природу человека; между развивающимися гуманистическими тенденциями образования, способствующими личностному

развитию ребенка, и традиционной для России системой образования и воспитания, основанной на принципах патриархальной культуры; между преобладающим в современной культуре стремлением к физическому развитию индивидуума и необходимостью его духовного становления.

Изменились и содержание, и цели образования. Целями обучения и воспитания объявляются успешность, карьера, вхождение в общество западного типа. Формируется система воспитания адаптационного типа, позволяющая молодому человеку приспособиться к условиям жизни в обществе, но исключающая условия для его духовного роста. Потеряна система образования, которая позволила бы в полной мере передавать от одного поколения другому знания, опыт созидательной и творческой деятельности, ценности, присущие народу, опыт духовной жизни. Утеряно и самое главное — те качественные характеристики деятельности учителя, которые были направлены на воспитание личности, индивидуальности, творческой активности — наставничество и душестроительство [219:20–28].

Процесс разрушения существовавшей системы государственности сопровождается целенаправленным разрушением традиционной системы ценностей. Патриотизм в этих условиях потерял свой смысл и значение, воспитание целомудрия сменилось проповедями о сексуальной свободе, физическая культура уступила свое место валеологии, внимание которой в конечном итоге свелось преимущественно к правильному питанию и моделированию тела с учетом экономических требований рынка. Наибольшим нападкам подверглась семья, которая для новой идеологии была оплотом патриархальной системы воспитания. Стимулирование вольной жизни подростка, основанной на непослушании своих родителей, стало излюбленным примером средств массовой информации.

Завершив столетний цикл и утратив все достижения XIX века, современная система образования опять вернулась к проблеме наиболее оптимального вхождения нового поколения в социум. Для гуманитарной педагогики первостепенную роль играет не факт успешного усвоения знаний, а процесс становления личности, умеющей самоопределяться и самореализовываться в культуре современного общества, не ущемляя

прав и достоинства его членов. В организации такого процесса (через создание условий и мотивацию) заключается суть воспитания. Условия реализации гуманитарной модели: освоение гуманистического мировоззрения (признание самоценности и равноправия всех людей, в том числе личности ребенка; защищенность личности; свобода выбора и ответственность), педагогическое творчество, толерантность, диалогичность.

Для реализации этих целей необходимы *педагог-новатор*, и *педагог-наставник*, наделенные личностными и профессиональными качествами, востребованными современным обществом и культурой.



## **Глава 3. Социокультурная типология имиджа личности современного российского учителя**

### **3.1. Имидж современного российского учителя: основания типологизации**

Значимость анализа и построения типологии имиджа учителя вызвана тем, что в современной культуре актуализируются коммуникации, нуждающиеся в специалистах педагогической деятельности, обладающих не только необходимыми профессиональными качествами, но и теми личностными характеристиками, которые хотят видеть в учителе ученики и их родители.

При этом личность — это социальный тип человека как приверженца определенной культуры, реализующего конкретные функции в системе общественных отношений и служащего их (социальных отношений) выразителем. В. С. Библер отмечал, что личность предполагает самосознание, самоопределение, конституирование собственной жизни и «Я». В свою очередь, Дж. Хонигман, характеризуя личность в контексте моделей ее мышления, чувствования, деятельности, обозначал ее термином «модальная личность». Сходными с данным термином считают понятия «коллективная личность» или «общественная личность». А. Кардинер ввел термин «базисная личность» и отмечал, что ее черты и структура обусловлены культурным своеобразием и воспитательными особенностями в обществе [212:113]. Именно базисная личность репрезентирует соответствующий для конкретной культуры тип личности, демонстрирующий культурные поведенческие черты соответствующего этноса, его ценности [55].

Несомненно, данное понятие можно отнести не только к конкретному этносу, культуре, но и к профессиональной группе, другими словами, можно говорить о базовых требованиях, в частности, к специалисту педагогической деятельности. С понятием «базисная личность» также соотносят дефиницию «культурный идеал», термин, репрезентирующий представление о том, каким должен быть «идеальный» представитель

соответствующей культуры, реализующий принятые в культуре поведенческие нормы, морально-нравственные и ценностно-мировоззренческие принципы [221:42].

Учитель занимает особое место в культуре, причем в каждый исторический период требования к его образу хотя и изменяются, но все же базовые представления о его идеальном образе остаются достаточно стабильными. Мы не можем отрицать, что с изменениями экономики, политики и прочего меняются и нравственные ориентиры человека, это, несомненно, отражается и на образе учителя как носителя социокультурных черт своего времени. И если в современном российском обществе уже почти сложился рыночный тип человека, то определение имиджа учителя должно основываться на выявлении и построении его культурного типа как целостного представления о нем, сформированного в общественном сознании той или иной эпохи.

Представления о конкретном учителе складываются на основе многоаспектной информации, которая отличается у различных реципиентов в зависимости от особенностей их восприятия, образовательного уровня, собственных ценностных установок и т. д. [74]. Поскольку закономерности воссоздания образа учителя в целом подчиняются общим законам восприятия человека человеком, уже на этапе восприятия внешних составляющих образа у учащихся может возникать какое-то предположение о личностных характеристиках учителя. На данном этапе восприятия значимую роль могут иметь стереотипные оценочные эталоны, сложившиеся на основе предыдущего опыта общения с разными людьми [68]. В контексте нашего исследования имеют значения оба вышеуказанных понятия: «базисная личность» и «культурный идеал». Несомненно, что в российской культуре исторически формировались представления о том, какими личностными качествами и культурными характеристиками должен обладать учитель. В качестве исторически сложившегося представления об учителе образ-эталон (идеальный образ) обуславливает своеобразные требования к его личностным и профессиональным качествам, что детерминировано общественно-историческими требованиями конкретной эпохи, сочетанием эстетических, этических морально-нравственных ценностей [208:11–13].

Следует учитывать, что личность — это стержневая структура субъекта профессиональной деятельности, задающая направление его самоорганизации и саморазвития. Как отмечает Н. Я. Большунова, различие понятий «субъект» и «личность» состоит в том, что социальные характеристики индивида (личность) проявляются в реализации нормативных требований и социальных ожиданий к исполнению поведенческих ролей, социокультурное же в человеке проявляется в особенностях культурного восхождения, реализации ценностных установок и социокультурных образцов [217:31–36]. В свою очередь, под социокультурными образцами понимаются присущие определенной культуре ценностные установки, с которыми индивидум соизмеряет свое поведение, мысли, эмоциональные переживания, представления об идеальном. «Именно ценностные суждения человека и лежащие в их основе ценностные установки определяют субъективную значимость для человека принципов, норм, идей, объектов окружающей среды» [66:132].

Можно сказать, что субъект — это дефиниция более высокого уровня, чем личность, под субъектом следует понимать индивидуума с развитой в нем мерой духовной, человеческой сущности, а под субъектностью — индивидуальность, проявляющуюся в движении человека к духовности, человеческой аутентичности, с помощью соотнесения своих действий, переживаний, мыслей с социокультурными образцами. При этом соотношение реального и идеального обуславливают представления о социокультурных нормах и отклонениях от них. Иначе говоря, для формирования субъектности нужны некие культурные «типажи», на которые человек при этом ориентируется [261]. Типологизация — это метод научного познания, цель которого в разделении исследуемых объектов на упорядоченные и систематизированные группы с помощью обобщенной модели или типа (идеального или конструктивного) [294:299]. Обязательными в типологизации культурных объектов являются сравнение, систематизация, классификация, анализ и структурирование признаков исследуемых объектов или субъектов [256].

Важным аспектом типологизации образа учителя выступают эмоциональные проявления. А. Ф. Лазурский описал

следующие свойства индивидуума, которые позже были соотнесены с эмоциональностью: «...многие люди более склонны испытывать чувство гнева, чем радости, у многих эгоистические чувства развиты сильнее альтруистических...» [93:141] Эмоциональность понимается как возбудимость и реактивность (П. Фресс, 1975) [184]; как быстрота возникновения чувств (эмоций) и их сила (Б. М. Теплов, 1946) [282]; как способность к эмоциональному переживанию (В. Д. Небылицын, 1971) [259]; как характеристика гиперэмоциональности (Г. Крейг, 2000). При этом Б. М. Теплов и А. Г. Ковалев (1970) отмечали, что эмоциональным индивидам присущи гневливость, агрессивность.

Проявление агрессивного стиля поведения со стороны педагогов по отношению к воспитуемому в школах является проблемой, которая все больше волнует родителей. Причем исследование агрессивности у учителей показало, что среди исследовательских работ есть труды, в которых предпосылками основания выбора педагогической профессии являются биологические особенности, определенным образом влияющие в дальнейшем на проявление агрессивности. Так, В. В. Белоус предположил, что определенному типу темперамента соответствует круг профессий повышенной сложности и только в этом диапазоне достигается успешная гармонизация индивидуальности. Им были определены характеристики двух типов личностных проявлений, характерных для профессии учителя: а) экстравертированность, пластичность, отсутствие тревожности, эмоциональность, импульсивность; б) интровертированность, ригидность, тревожность, безэмоциональность [143].

Вместе с тем Н. А. Аминов показал, что в напряженном труде учителя обладатели более слабой нервной системой (чувствительные, эмоциональные) лучше отражают в ряде ситуаций динамику межличностных отношений и свое место в системе этих отношений. Имея более лабильную нервную систему, они обнаруживают высокую эмоциональную устойчивость в процессе общения, т. е. лучше осуществляют контроль своих собственных эмоциональных реакций [207:14–22]. В свою очередь, Ч. Спилбергер (1994) обосновал, что гневливость является достаточно устойчивой чертой эмоционального человека, проявляющейся в том, что широкий диапазон ситуа-

ций может вызывать у таких людей гнев, ярость и даже бешенство, то есть агрессивное поведение [311]. Причем в зависимости от особенностей поведения индивидуума выделяют физическую или вербальную агрессию. В. Д. Небылицын отмечал, что основными характеристиками эмоциональности являются *впечатлительность*, проявляющаяся в чувствительности к эмоциогенным воздействиям; *импульсивность*, понимаемая им как быстрота возникновения действий в ответ на эмоции; *эмоциональная лабильность*, проявляющаяся в быстроте смены одного переживания другим. Эмоциональная стабильность — нестабильность личности связана с нейротизмом, коррелирующим с тревожностью. В контексте проявления эмоциональности выделяют следующие типы личности: «*нервный*» — сильные, эмоциональные переживания, подозрительность, жестокость, постоянный поиск новых впечатлений, однообразие вызывает скуку; «*сентиментальный*» — глубокое переживание, как огорчений, так и радости, мечтательность, им присуще требование доброжелательного отношения; «*бурный*» — неистовость в проявлении чувств, жизнерадостность, незлопамятность, но бурная реакция на критику; «*страстный*» — увлеченность делом, спокойное отношение к удачам, отсутствие аффективности; «*аморфный*» или «*беспечный*» — эмоционально невозбудим, безразличен к своему делу; «*апатичный*» — безразличен к делу и окружающим [259:15].

К. Леонгард (1989) обозначил типы личности, отнесенные им к акцентуированным: аффективно-лабильный, аффективно-экзальтированный, тревожный и эмотивный [95].

В контексте проявления эмоциональности-рассудительности А. К. Марковой и А. Я. Никоновой (1987) выделены стили педагогической деятельности:

– *эмоционально-импровизационный* — учитель ориентируется в деятельности на более сильных учеников, использует разнообразные методы и коллективное обсуждение, однако страдает методическое обеспечение учебного процесса. Наблюдается низкий контроль знаний, импульсивность;

– *эмоционально-методический стиль* — ориентация на процесс и результат деятельности, контроль знаний, высокая оперативность, изобретательность в варьировании методов обучения, активизация деятельности учеников содержанием изучаемого материала;

– *рассуждающее-импровизационный* — осторожность, интуитивность, рефлексивность, сдержанность, сниженная чувствительность к изменению ситуаций, замедленный темп деятельности;

– *рассуждающее-методический* — ориентация на результат, консерватизм в способах деятельности, методичность при малом наборе педагогических методов, осторожность, рефлексивность, замедленность реакций на изменение ситуаций [327:46].

Следует отметить, что впервые этот аспект типологизации обоснован Дж. Райнсом (1960), который разделил всех учителей на два типа «X» (эмоционально-поддерживающий стиль) и «Y» (академический стиль) на основании поведенческих проявлений в подготовке к урокам и их проведении с учетом демонстрации при этом рассудочности (методических подходов) или же проявления эмоциональности (импровизационности) [194]. Шадриков В. Д. отмечает, что именно Дж. Райнсом впервые были выделены два стиля деятельности: *академический*, направленный на результативность обучения; *эмоциональный*, служащий преимущественно эмоциональному и социальному развитию обучаемых. По его мнению, учитель *академического стиля* заинтересован преимущественно в умственном развитии учащихся. Придерживаясь содержания излагаемой дисциплины, он работает по разработанной программе, предъявляет строгие требования к учащимся, тщательно проверяет уровень усвоения материала, во взаимодействии с учениками держится отчужденно. Учитель, использующий *эмоциональный стиль*, стремится, прежде всего, к совершенствованию личности обучаемых, опираясь на эмоциональные и социальные факторы развития. Придерживаясь гибкой программы, он не замыкается на содержании изучаемого предмета [там же, с. 171].

В свою очередь, Б. И. Додонов, описывая эмоциональный тип личности, обосновывал две основные функции: оценочную и мыслительную. По его мнению, в эмоциях раскрываются ценностные, в мышлении сущностные качества предметов и явлений действительности. Он выделил типы: оказывающий помощь другим — *альтруистический*, успешный в работе — *праксический*, познающий новое — *гностический* [57:36].

Что касается особенностей стиля педагогической деятельности у учителей с высокой тревожностью, то они проявляются в выраженном стремлении занять учеников во время урока, не позволяя им расслабляться; в формировании чувства вины у учеников для стимуляции их стремления к учебе; в отрицательном отношении к ученикам, не проявляющим симпатии к учителю; в постоянном напоминании учащимся о реалиях взрослой жизни; в построении учебного процесса на основе конкуренции между учениками.

В контексте интерперсонального поведения выделяют восемь основных типов: авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический (Т. Лири, Р. Л. Лафорже, Р. Ф. Сучек). Таким образом, типологизация дает возможность описать типичные для соответствующих культур, социальных групп личностные и профессиональные качества. Так, Э. Шпрангер, положив в основу типологизации ценностную направленность личности, разработал теоретическую типологическую конструкцию — типологию «жизненных форм», выделив шесть культурно-психологических типов личности: 1) «теоретический (интеллектуальный)» — наиболее значимыми ценностями являются образовательная, научная, исследовательская, познавательная, творческая деятельность; 2) «экономический» — ценность материального благополучия, выгода, прибыль; 3) «эстетический» — жизненные ценности обусловлены гармонизацией и стремлением субъекта к самовыражению, к художественно-эстетическому развитию; 4) «религиозный» — ценностные ориентиры направлены на поиски смысла жизни через веру в Бога, божественное провидение; 5) «социальный» тип склонен к общественной деятельности, ценностью для него является любовь к людям и общение с ними; 6) «политический» — основной ценностью для этих людей является власть над природой, человеком, группами людей, манипуляция ими в процессе коммуникаций, их эксплуатация. М. С. Каган также разработал личностную типологию, выделив следующие типы: *эрудит; практик; моралист; коммуникатор; художник*. Можно предположить, что среди учителей будут встречаться все эти типы [168:260].

Наше исследование направлено на построение типологической классификации, в основу которой мы кладем восприятие

учителя учениками, родителями, а также их самооценку. Определяя образ учителя как культурный тип, как целостное представление о нем, сложившееся в общественном сознании эпохи, следует учитывать диалектику соотношения общественного и индивидуального сознания. Представления об учителе содержат многоплановую информацию о нем. Причем степень конкретности и глубины такого рода представлений резко колеблется у разных групп реципиентов — в зависимости от культуры их восприятия, образовательного уровня, профессиональной ориентации и т. д. Таким образом, чтобы сделать вывод о типологии современного учителя, следует проводить исследования их социокультурного типа в представлении учеников, родителей, самих учителей. Причем важно проводить сравнительно-сопоставительный анализ представлений об его идеальном и реальном образах.

Особое место при изучении учителя как субъекта педагогической деятельности отведено понятию профессионального менталитета. Профессиональный менталитет определяется наличием особого социально-психологического типа личности, в структуру которой входят как типичные формы психического отражения действительности, так и специфические системы ценностных ориентаций, экспектаций (ожиданий), социальных установок и т. д. Другими словами, это «проявления учителя как человека и педагога» [277]. Множество отечественных исследований посвящено психологическому содержанию менталитета учителя (Б. К. Сосновский, Б. Г. Ананьев, Н. В. Кузьмина, Л. С. Выготский, А. Г. Асмолов, А. В. Петровский, А. И. Щербаков, Г. А. Ковалев, В. П. Зинченко, А. К. Маркова, Л. М. Митина). Огромное значение в профессиональном менталитете учителя имеет личностная центрация, являющаяся, согласно А. Б. Орлову, «...интегральной и системообразующей характеристикой педагога» [261:60–68]. Центрация в гуманистической психологии понимается как особым образом построенное взаимодействие учителя и учащихся. Существует несколько классификаций личностных центраций педагога.

Так, М. Н. Миронова отмечает, что Б. С. Братусь предложил шкалу личностного развития учителя, состоящую из пяти уровней, на каждом из которых преобладает определенная центрация [256]. В классификации А. Б. Орлова предложено



семь центраций: 1) *эгоистическая*, проявляющаяся в том, что субъект фиксирован на интересах своего «Я»; 2) *бюрократическая* — характеризуется направленностью педагога на интересы администрации; 3) *конфликтная* центрация проявляется в направленности на конфликтное взаимодействие; 4) *авторитетная* центрация присуща учителю, стремящемуся продемонстрировать свой авторитет перед родителями и учащимися; 5) *познавательная* — направлена в первую очередь на развитие знаний учеников и необходимые для этого требования (центрация средств обучения); 6) *альтруистическая* центрация проявляется в сосредоточенности на интересах и потребностях учащихся; 7) *гуманистическая* центрация учителя нацелена на гуманизацию образования. Рассматривая учителя как субъекта педагогической деятельности, многие исследователи занимаются проблемой того влияния, которое оказывает профессия на личность педагога [261:60–68].

Любая профессиональная деятельность неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности специалиста, когда, с одной стороны, происходит усиление и развитие качеств, способствующих успешной деятельности, а с другой — изменение, подавление и даже разрушение структур, не участвующих в этом процессе (Рогов Е. И., 1996) [151]. Если профессиональные изменения расцениваются как негативные, то есть нарушающие целостность личности, снижающие ее адаптивность и устойчивость, их следует рассматривать как *профессиональные деформации* (Руденский Е. В., 1999). Эти особенности могут очень глубоко включаться в структуру личности, иерархизируя ее, напоминая изменения, происходящие в личности при акцентуациях [272:169].

В настоящее время в отечественной педагогической психологии в работах Н. В. Кузьминой [90], А. К. Марковой [327], В. А. Кан-Калика, Л. М. Митиной [106] и других исследователей рассматривается ряд понятий, отражающих эффективность (продуктивность) и успешность педагогической деятельности: понятия профессионального мастерства и компетентности, профессионализма учителя. Эти категории, несомненно, могут использоваться для построения типологической классификации имиджа учителя [263]. Среди перечисленных понятий особое значение в рамках данной работы имеет профессиональная

*компетентность педагога*, понимаемая как соединение теоретических и практических знаний и опыта, обеспечивающих готовность к педагогической деятельности. Содержательные составляющие уровня подготовки педагогов в виде квалификационных характеристик представлены в нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованное перечисление необходимых педагогу профессиональных знаний, умений и навыков [90]. Н. В. Кузьмина особо выделяет в профессиональной компетентности одну из важнейших составляющих — аутопсихологическую компетентность педагога, соотносимую с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития [там же]. Выделяют также коммуникативную компетентность, проявляющуюся в процессе педагогического общения учителя с учениками. Согласно Е. В. Прозоровой, важны ситуационная адаптивность педагога и свободное владение вербальными и невербальными средствами общения [267]. Как отмечают отечественные исследователи С. Гильманов, Н. Чинкина, О. М. Шиян, уровень профессиональной компетентности учителей обусловлен их креативностью, способностью развивать творческий потенциал и заниматься самосовершенствованием [201].

В свою очередь, важным термином, необходимым для понимания сущности идеального имиджа, является понятие «идеал», которое может трактоваться как совокупность норм поведения; образ, символизирующий наиболее ценные, привлекательные человеческие черты, образ, который служит образцом. [302:192]. Идеалы формируются под непосредственным общественным влиянием. Основой идеального образа профессионала в любой сфере деятельности служит сложившийся в общественном сознании социально-ролевой стереотип [135]. По мнению И. П. Подласого, *идеальный педагог* представляет собой образец профессионала, является носителем качеств — социальных, гражданских, профессиональных, сформированных на наивысшем уровне. Идеальный учитель — это образец для подражания, ориентир для подготовки педагогов и эталон для сравнения [134:411]. В процессе исследования идеального имиджа учителя мы будем опираться на социокультурный стереотипный идеальный образ педагога и на систему профессиональных требований к нему. Два этих фак-

тора взаимосвязаны и потому будут рассматриваться комплексно. Требования к учителю как сочетание необходимых профессиональных и личностных качеств, определяющих успешность педагогической деятельности, идут из глубины веков. Люди всегда предъявляли к нему повышенный спрос, хотели видеть своего учителя свободным от всех земных недостатков. Так, в уставе львовской братской школы было записано: «Дидакал или учитель сия школы мает быти благочестив, разумен, смиренно мудрый, кроток, воздержливый, не пьяница, не блудник, не чародей, не басносказатель, не пособитель ересям... образ благий во всем себя представляющий» [72:314].

Уже в начале XVII века были разработаны требования к учителю и его деятельности, актуальные в настоящее время. Так, Я. А. Коменский рассуждал о том, что главное предназначение учителей проявляется в том, чтобы нравственностью, любовью к людям, знаниями, трудолюбием и другими качествами стать примером для подражания своим ученикам, чтобы сформировать в них человечность [73]. Учителя, по его представлению, должны быть образцом простоты — в пище и одежде; бодрости и трудолюбия — в деятельности; скромности и благонравия — в поведении; искусства разговора и молчания — в речах. Плодотворным лучом солнца для молодой души называл учителей К. Д. Ушинский. Он не представлял педагогов без глубоких, разносторонних знаний и твердых убеждений [3:23]. По мнению М. В. Ломоносова, учитель должен обладать высокими духовными и нравственными характеристиками, быть опытным и знающим. В свою очередь, И. И. Бецкой (XVIII век) предложил психологический портрет педагогов, указывая, что «...им надобно быть во всем известной и доказанной честности и нравочения, а поведение их, нравы должны быть наперед ведомы и непорочны; особливо же надлежит им быть терпеливыми, твердыми и рассудительными, одним словом, таковыми, чтобы воспитывающееся юношество любило их, почитало и во всем добрый пример от них получало» [там же, с. 7]. А. А. Антонский подчеркивал, что учитель должен обладать психологическим даром, иметь «...тонкое, глубокое познание сердца человеческого, чтобы надежно руководствовать человека, несмотря по характеру его, дарованиям и обстоятельствам жизни» [73:15].

Рассматривая эти требования к учителю, мы можем сделать вывод, что они были представлены различными философами, мыслителями, учеными и педагогами, однако не существовало единой системы (перечня качеств), которой придерживались бы большинство исследователей. Первые подобные перечни были составлены в России только в 20–30-х годах XX века и впоследствии получили названия профессиограмм. С начала XX века принцип составления профессиограмм прочно укрепился в педагогической практике и получил название профессиографического подхода к деятельности учителя. Сопоставив профессиограммы, созданные в 20-е и 80-е годы XX века, можно сделать вывод о смещении акцентов в модели идеального учителя с качеств, связанных с процессами передачи информации и социальной деятельностью педагога, на качества, обусловленные умениями организовывать, управлять, прогнозировать, планировать обучение и воспитание. Данная тенденция сохраняется сегодня. Кроме того, выявляется также еще одна тенденция: чем ближе к современности, тем выше требования общества к учителю. В общих чертах требования к современному педагогу были сформулированы следующим образом: способность к личностно-профессиональному самоопределению в ценностях педагогической деятельности; способность к рефлексивной оценке собственного опыта; направленность на проблемы ребенка; способность быть адекватным в любой ситуации; умение вырываться из стереотипных сценариев поведения и приводить эмоции в соответствие с ситуацией [184].

Проблема педагогических способностей как профессионального требования к учителю в настоящий момент находится на стадии интенсивной разработки. Причем в прошлом бытовало мнение, что наследственная предрасположенность к педагогической деятельности — главное условие подлинного мастерства учителя. Так, в начале XIX века при осуществлении отбора претендентов на данное обучение у них осматривался череп в поисках так называемой «педагогической шишки» [76]. Причем в настоящее время существует мнение, что при поступлении в педагогические учебные заведения необходимо проводить специальный отбор на наличие педагогических способностей [224]. Однако есть иная точка зрения на значе-

ние педагогических способностей. Ряд исследователей утверждают, что такая массовая профессия, как учитель, не может стать привилегией особо одаренных; что их невозможно в таком количестве выявить и направить в пединституты и что, наконец, люди самой природой (за редким исключением) обладают воспитательными способностями, их только необходимо научить педагогическому мастерству. Данную точку зрения подтверждает исследование Н. Т. Кузьминой, обосновавшей, что талантливых учителей не более 12 %, остальные же — это мастера, сумевшие овладеть приемами обучения и воспитания и добившиеся хороших результатов в работе [90:124].

Все психологические характеристики учителя в современной педагогике принято разделять на личностные (общепersonальные, индивидуальные) [201] и профессиональные (социальные, профессионально-педагогические) [35]. Профессиональные качества формируются в процессе приобретения необходимых знаний, способов мышления, умений, особенностей деятельности [76]. Поскольку профессиональные качества учителя неотделимы от личностных, в процессе исследования имиджа педагога они рассматриваются комплексно. Определенное представление об идеальном имидже педагога в контексте профессиографического подхода формируется на основе ниже представленной информации (табл. 3.1).

Таблица 3.1

**Профессиографическая модель  
идеального имиджа учителя [76]**

Учитель как специалист	Учитель как работник	Учитель как человек
Умение рационально организовывать труд	Стремление повышать производительность труда	Личный пример во всем
Любовь к делу	Способность к творчеству	Уважение к законам государства
Любовь к учащимся	Всесторонняя образованность	Национальная гордость
Вера в человека	Разумный оптимизм	Патриотизм
Общая эрудиция	и умеренный скептицизм	Здоровый образ жизни
Терпеливость	Желание трудиться	Гуманизм
Оптимизм	Преданность делу	Духовность
Эмпатия	Умение работать в коллективе	Потребность в общении
Сдержанность	Настойчивость	Открытость
Находчивость		Нравственность
Быстрота и точность реакции		

Учитель как специалист	Учитель как работник	Учитель как человек
Душевная щедрость Эмоциональная уравновешенность Понимание детей Желание работать с детьми Ясность и убедительность речи Требовательность Тактичность Самообладание Справедливость Организаторские способности Общительность	Дисциплинированность Ответственность Активность Ориентация в производственных ситуациях Умение распределять работу Готовность взять на себя ответственность	Критическое отношение к своим действиям

В свою очередь, Е. С. Романова, характеризуя профессиограмму учителя, отмечает, что им должны быть присущи следующие качества: преподавательские, ораторские, организаторские, вербальные, коммуникативные способности, хорошая память, умение уделять внимание нескольким объектам одновременно, психическая и эмоциональная уравновешенность, способность к сопереживанию; а также личностные качества, интересы и склонности: склонность к работе с детьми, целеустремленность, умение повести за собой, высокая степень ответственности, требовательность к себе и другим, оригинальность, артистизм, самоконтроль и уравновешенность, находчивость, тактичность, терпимость, безоценочное отношение к людям, интерес и уважение к другому, стремление к саморазвитию, разносторонность интересов, способность увидеть тенденции в развитии интересов учащихся, в формировании их умений и навыков [150:384]. Существуют две точки зрения относительно эффективности и конструктивности данной модели. Так, И. П. Подласый отмечает, что большинство исследователей считают, что профессиографический идеал является конструктивным и реально достижимым [136].

Вместе с тем ряд исследователей придерживаются мнения, что данный идеал, представленный в положениях и рекомендациях фразами типа «учитель должен», «обязан», «учителю необходимо», превращает преподавателя в объект норматив-

но-административного давления, исключая любое проявление творчества и индивидуальности. Например, А. Б. Орлов, критикуя профессиографический подход, пишет: «...труд учителя рассматривается как сложный психологический агрегат, складывающийся из набора психологических деталей и оптимизирующийся посредством совершенствования тех или иных узлов» [261:60]. Исследователи, придерживающиеся этой точки зрения, убеждены в недостижимости данного идеала, поскольку все перечисленные качества не могут быть представлены в равной мере в одном «среднестатистическом» учителе. В рамках подхода к профессиографическому идеалу А. Л. Крупенин и И. М. Крохина предлагают собственную модель или формулу идеального учителя. Данные исследователи, занимаясь проблемой разочарования учителя в выбранной профессии, приводят мнение Томаса Гордона о существовании восьми мифов, связанных с идеальным образом педагога: учитель спокоен, не суетится, всегда в одном настроении. Он всегда сдержан и никогда не показывает сильных эмоций; он не имеет предубеждений и пристрастий; для него все дети одинаковые; учитель не бывает расистом или националистом; он может и должен скрывать свои настоящие чувства; он одинаково расположен ко всем детям, у него нет любимчиков; он способен обеспечить стимулирующую, свободную, превосходную обстановку в классе при постоянном соблюдении порядка; всегда хорош, никогда и ничего не забывает, у него не бывает перепадов настроения. Он не делает ошибок; учитель может ответить на любой вопрос. Он значительно мудрее школьников; педагоги всегда поддерживают друг друга, выступают «единым фронтом» по отношению к ученикам независимо от личных чувств, ценностей и убеждений [89:253].

А. Л. Крупенин и И. М. Крохина, делая вывод из этих мифов, отмечают, что в таком случае реальный «среднестатистический» учитель, следуя этим эталонам, должен все знать и понимать, быть лучше и совершеннее любого обычного человека. Он должен как бы воспарить над всеми, демонстрируя необычайные знания, яркий талант, организаторские способности, силу и полноту личности, умение заботливо и чутко относиться к детям и т. д. Следовательно, образ идеального учителя начинает терять человеческие черты, становясь очень

абстрактным [89:213]. Исследователи предлагают другую, конструктивную, с их точки зрения, модель идеального учителя (называя его «хорошим»): «Хороший учитель — счастливый учитель». Способность быть счастливым при этом они связывают с определенным типом личности, называя его «принцем» [там же, с. 214]. Это те люди, которые осознают свою уникальность и потому принимают себя, находя эффективное применение даже собственным недостаткам. Они независимы и самостоятельны. Они могут ошибаться и терпеть поражение, но никогда не теряют самоуважения и чувства уверенности в себе. Они ответственны, не стремятся убежать от прошлого и тщательно планируют свое будущее. Умеют наслаждаться своими достижениями, не чувствуя при этом вины и не завидуя достижениям других. В качестве противопоставления принцу приводится другой тип — не верящий в себя, названный авторами «лягушкой» [89].

Необходимо обратить внимание на следующие личностные качества учителя, особую значимость которых признают все исследователи: любовь к детям и к работе, стремление к самосовершенствованию. Особо подчеркивается важность для учителя желания самосовершенствоваться (П. Ф. Каптерев, П. П. Блонский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.). К. Д. Ушинский отмечал, что учитель живет до тех пор, пока он учится [3].

Рассмотрев вышеприведенную модель идеального имиджа учителя, можно сделать вывод, что, возможно, ни одна профессия не предъявляет к человеку столь высоких требований, как педагогическая. Следует обратить внимание на необходимость динамизма этой модели, поскольку, «застыв» в своем развитии, эта модель станет малопривлекательной как для работающих педагогов, так и для будущих.

Вместе с тем профессиограмма, разработанная И. П. Подласым (несмотря на большое количество входящих в нее качеств), на наш взгляд, нуждается в некоторых дополнениях. Так, в данной модели не нашла своего отражения проблема самовосприятия. Результаты большого числа исследований свидетельствуют, что эффективные (успешные) учителя отличаются высокой самооценкой, позитивным отношением к себе, свободой от чрезмерной тревожности и самокритики. Они



обладают позитивной Я-концепцией, внутренне принимают себя и других. Такие учителя являются самоактуализирующимися личностями. Чтобы понять значение вышеприведенных качеств для имиджа педагога, целесообразно в рамках данной работы рассмотреть сущность понятий «самооценка», «Я-концепция», «самоактуализация» [134]. Так, Я-концепция — это обобщенное представление индивидуума о себе, это система его установок относительно самого себя. Это динамичное психологическое образование, формирование и развитие которого обусловлены внешними и внутренними факторами [48]. Причем исследователи выделяют реальную и идеальную Я-концепцию, т. е. представление личности о себе («какой я есть») и представление личности о себе в будущем в соответствии со своими желаниями («каким я хотел бы быть») и желаниями представителей ближайшего окружения (значимые Другие). В данном аспекте Я-концепция представляет собой самоимидж и желаемый имидж соответственно или реальный и идеальный имидж. В рамках изучения идеального имиджа педагога важным является то, чтобы рассогласование между идеальной и реальной Я-концепцией (а они различаются практически всегда) послужило источником профессионального самосовершенствования личности и ее стремления к развитию. Для этого реальное «Я», как и идеальное, должно быть позитивным. Как свидетельствует опыт, всякий человек (независимо от профессии) при условии позитивного самовосприятия чувствует себя более удовлетворенным, повышаются его уверенность в себе, продуктивность и эффективность его работы [126:53].

В свою очередь, термин «самооценка» — это более узкое понятие, чем «Я-концепция». Если «Я-концепция» содержит набор скорее описательных, чем оценочных представлений о себе; то понятие самооценка, наоборот, связано с тем, как человек оценивает свои качества (причем одни и те же качества могут оцениваться положительно одним человеком и отрицательно — другим). Самооценка как представление человека о самом себе является наиболее поздним формированием в картине мира (Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, Б. Д. Карвасарский). В структуре профессиональной самооценки выделяют самооценку результата (оценку достигнутого, отражающую

удовлетворенность-неудовлетворенность достижениями) и самооценку потенциала (оценку своих профессиональных возможностей, отражающую веру в себя и уверенность в своих силах) (А. А. Дергач, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан). О значении высокой самооценки для имиджа писал Б. Джи, отмечая, что самый мощный имидж всегда начинается изнутри. Самое главное в имидже человека — вера в себя. И ничто не может быть таким разрушительным для него, как негативное представление о собственной личности [53]. Также о значительном влиянии самооценки и Я-концепции на успешность педагогической деятельности говорит И. А. Зимняя [63]. Понятие самоактуализирующейся личности (А. Г. Маслоу, 1954) предполагает человека, в полной мере реализующего свои возможности, обладающего психическим здоровьем, отличающегося спонтанностью, автономностью, творческим подходом к делу, демократизмом, самостоятельностью [100]. В этом смысле (самостоятельность) понятие самоактуализации близко к понятию интернальности, поскольку и в том, и в другом случае речь идет об открытости, о внутреннем локусе контроля и стремлении к саморазвитию. Говоря о самоактуализирующейся личности, А. Маслоу, по сути дела, анализирует один из вариантов направленности, определяемый Э. Берном, Ф. Эрнстом и другими сторонниками трансактного анализа как жизненная позиция «Я — ОК», «Ты — ОК», а психологом И. Д. Егорычевой — как гуманистическая направленность личности. А. Маслоу замечает, что учителя с тенденцией к самоактуализации наиболее эффективны в своей деятельности [там же]. Обобщая все вышесказанное, мы делаем вывод о необходимости признания позитивной Я-концепции, высокой самооценки и самоактуализации важными составляющими идеального имиджа педагога.

Целесообразно, на наш взгляд, включить в модель идеального имиджа педагога еще одну характеристику — авторитетность [121]. *Авторитет учителя* — социокультурный феномен, качественно характеризующий систему отношений к педагогу, определяющий его профессионально-личностный статус, принятие и признание его приоритетной роли в системе субъект-субъектных педагогических отношений [284:161]. При этом речь идет о высшем уровне авторитета, который исследовате-

ли называют действительным, высоким, подлинным, истинным, целостным. В понятии авторитетности учителя выделяют авторитет роли (властные полномочия, обусловленные социальной ролью) и авторитет личности (истинный авторитет). Чтобы достичь высокого уровня авторитета и быть способным поддерживать его, педагог должен обладать целым рядом качеств, воспринимаемых в обществе как принадлежащих идеальному образу учителя.

Ряд исследователей в области имиджа учителя (И. П. Андриади, 1999; И. А. Зимняя, 2001; А. А. Калюжный) отмечают значимость следующих качеств: уверенность в себе, успешность, высокий профессиональный статус, доверие, профессиональная компетентность [10; 63; 238]. Авторитет учителя имеет две существенные и взаимосвязанные стороны: внутреннюю и внешнюю. Сущность внутренней стороны авторитета состоит в необходимости учителю осознавать себя авторитетной личностью. Без этого может снижаться его самооценка, затрудняться сохранение активной профессиональной позиции, внутренней уравновешенности и творческого потенциала. Внешняя сторона авторитета проявляется в успешном осуществлении педагогического процесса, решении задач обучения и воспитания; эффективном взаимодействии с учениками, их родителями, коллегами, администрацией. В ряде теоретических работ отмечается огромное влияние авторитетности педагога на эффективность его деятельности.

По мнению Н. А. Аминова еще одной характеристикой, дополняющей идеальный образ учителя, служит сопротивление синдрому эмоционального «сгорания» (психофизического истощения) [207:14]. Необходимость включения данного качества в идеальный имидж учителя обуславливается тем, что эмоциональное «сгорание» вызывает множество негативных и длительных последствий (депрессии и различные формы неадаптивного поведения) и имеет тенденцию распространяться на все сферы жизнедеятельности [207].

В качестве одной из составляющих идеального образа педагога Д. А. Белухин, А. Л. Крупенин, И. М. Крохина, Ж. В. Ваганова и др. называют педагогический *артистизм* [31]. Ж. В. Ваганова отмечает, что проблематика соотношенности деятельности учителя, актера и режиссера разрабатывается

интенсивно и достаточно давно, ей посвящены работы А. А. Леонтьева, Ю. Л. Львова, Ю. П. Азарова, А. В. Мудрик и др. В понятие «педагогический артистизм» современные исследователи включают: способность к личностному самовыражению, обаяние, внешнюю выразительность, пластичность, умения в области невербальной коммуникации гибко перестраиваться в зависимости от ситуации, импровизировать, эмоциональность, образность речи и др. Из всех элементов педагогического артистизма исследователи особо выделяют внешнюю выразительность, о чем в свое время говорил А. С. Макаренко, признавшись, что стал настоящим мастером только тогда, «...когда научился говорить “иди сюда” с 15–20 оттенками, давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [98].

Д. А. Белухин выделяет в понятии «педагогический артистизм» вербальный и невербальный аспекты. Применительно к вербальной коммуникации педагога выделяют понятие «речевой этикет» как соблюдение правил речевого поведения, которые определились в национальной культуре и стали обязательными в процессе общения [20]. В это понятие входят правила «ты» — «вы» этикета, обращения по имени и фамилии и др. Поскольку инструментом вербальной коммуникации учителя является его голос, некоторые исследователи разрабатывают проблемы «хорошего» педагогического голоса и голосового мастерства учителя [31]. Кроме главного «оружия» педагога — слова он должен обладать набором невербальных средств: экспрессивно-выразительные движения; соответствующие ситуации взаимодействия, интонация, громкость, тембр голоса, использование пауз, смеха; рукопожатий, прикосновений, ориентаций и дистанций. Исследователи особо выделяют значение улыбки и взгляда в педагогической деятельности [47]. Значение улыбки можно раскрыть с помощью следующего выражения: «Сильный педагог — улыбающийся педагог» [237]. Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что педагогический артистизм необходимо включить в идеальный образ учителя. На основании проведенного анализа теоретических и эмпирических исследований указанных авторов целесообразно дополнить профессиографическую модель идеального имиджа педагога следующими характеристиками: позитивная Я-концепция, высокая само-

оценка, склонность к самоактуализации, авторитетность, стрессоустойчивость, сопротивление синдрому эмоционального «выгорания» [253:55].

Согласно исследованиям А. Калюжного, учителя по своему трансформируют модель собственного идеального имиджа, включая в нее очень важные, на их взгляд, характеристики: интеллектуальность, прозорливость, умение рисковать, профессиональный «кураж», объективность в отношениях и оценках, эстетический вкус, корректность в отношениях с коллегами и др. [305]. В свою очередь, В. В. Воронов приводит данные опроса студентов первого курса педагогического университета, отметивших важность для учителя умения быть хорошим другом для учащихся, применять психологические знания и приемы для решения трудных ситуаций, быть изобретательным и сообразительным, «немного кокетливым» [39]. По данным П. И. Пидкасистого (опрос 1534 учащихся 9–10 классов), школьники дополняют идеальный имидж следующими характеристиками: способность учителя вовремя помочь, яркость речи и хорошее настроение; желание вести различные кружки, ходить с учениками в походы и заниматься после уроков; справедливое оценивание; способность следить за собой, быть всегда аккуратным, одеваться со вкусом, иметь хорошие манеры [122].

В рамках инновационного подхода к образованию существует еще одна концепция идеального учителя. Она представлена педагогами-новаторами, продолжателями гуманистической традиции 80-х годов XX века: Ш. А. Амонашвили, И. П. Волковым, Е. Н. Ильиным, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталовым, М. П. Щетининым и др.

Так, Ш. А. Амонашвили, разрабатывая концепцию идеальной гуманистической школы (Школы Жизни), рассматривает и педагога в ней. Учитель Школы Жизни, по убеждению автора, — помощник Бога в творении человека, ведущий служение ради высших целей человечества [8]. Исходя из этой миссии, педагога не должны покидать искренняя любовь, преданность, стремление к пониманию каждого ребенка, чувство глубокой ответственности перед их судьбой. Идеальный учитель, согласно Ш. А. Амонашвили, это тот, кто идет новыми путями, каждое слово и поступок которого «несут на себе

печать незабываемой новизны» [8:35]. Итак, мы можем сделать вывод о том, что модель-профессиограмма идеального имиджа педагога, будучи самой распространенной в общественном сознании, не эффективна в качестве образца и ориентира для подражания. Она не выполняет главной функции идеала — стимулирования и регуляции профессионального развития.

В рамках нашего исследования мы считаем целесообразным выделить качества, недопустимые для педагогической профессии.

Так, Дж. Холланд и Е. А. Климов разработали следующий ряд противопоказаний для всех профессий типа «человек — человек»: невыразительность и дефекты речи, трудности в коммуникациях, проявляющиеся в замкнутости и необщительности, медлительность, равнодушие к людям, физические недостатки и др. Специфичность педагогической профессии дает основание большинству исследователей выделять в качестве самой недопустимой характеристики для учителя дидактогинию [147]. Дидактогиния определяется как бездушное и черствое отношение к детям, как действие педагога, приводящее к отрицательному эффекту. Это действие может выразиться словами, жестами, мимикой, поведением [330]. Несмотря на то, что дидактогиния официально признается пережитком прошлого, о проблеме бездушного отношения к детям в современной школе говорят многие исследователи [274].

На основании мнений школьников и будущих педагогов можно отметить еще ряд противопоказаний для педагогической профессии. Так, с точки зрения студентов первого курса педагогического университета, недопустимыми для учителя качествами следует считать: ненависть к своей профессии и к ученикам; безразличие и безответственность; агрессивность и грубость; бестактность; необъективность и несправедливость (следование стереотипам в оценке знаний и поведения); эгоистичность; корыстолюбие и вымогательство; неумение выслушать и понять ученика; нетерпимость и неуважение к ученику; неспособность заинтересовать предметом и решать педагогические задачи; незнание своего предмета и ограниченный кругозор; неуверенность в себе и неумение постоять за себя; формальное (нетворческое) отношение к работе; педантичность и формализм [224]. Что касается информации

об опросе 1534 учащихся 9–10 классов, приведенной П. И. Пидкасистым, то самое негативное отношение у учеников вызывают следующие качества педагога (в порядке убывания): несправедливость, мстительное и предвзятое отношение, плохое объяснение, необъективность оценки, неумение владеть дисциплиной, упрямство и чрезмерная суровость, неряшливость и неаккуратность [122].

Из всех рассмотренных нами психологических характеристик идеального имиджа учителя (согласно профессиографической модели) мы выделили самые основные: гуманизм, любовь к профессии, эмоциональную стабильность, терпеливость, объективность, социальную адаптивность, эмпатию, открытость, готовность взять на себя ответственность, профессиональную компетентность, стрессоустойчивость и сопротивление синдрому эмоционального «выгорания», способность к творчеству и новаторству. Прежде чем перейти к анализу реального и идеального имиджа современного учителя, мы считаем необходимым рассмотреть описанные в литературе примеры типологизации образов российских педагогов начиная с XIX века по настоящее время.

Ценным источником информации о реальном образе учителей прошлого является художественная и мемуарная литература (произведения С. Т. Аксакова, П. Д. Боборыкина, В. Г. Короленко, А. П. Чехова, Ф. К. Сологуба и др.). Если обратиться к образам реальных педагогов российских гимназий XIX — начала XX века, описанных в литературе, то можно выделить три самых распространенных типа учителей того времени: *Учитель-консерватор* придерживался в деятельности установленных правил и норм, ревностно исполнял требования начальства. Главное в его образе — отчуждение от жизни и панический страх перед изменениями. Типичный внешний облик — вычищенный вицмундир, спокойствие, самообладание, беспристрастие [216:11]. Все черты педагога-консерватора А. Г. Чехов сконцентрировал в сатирическом образе Беликова. Другим широко распространенным типом в гимназиях XIX века был *учитель-«чиновник»*. Он соблюдал все свои обязанности, но с большой долей формализма, что отрицательно сказывалось на его педагогическом авторитете. Он не был лишен проницательности, чувствовал недостатки педагогической

системы, но не проявлял недовольства и тем более инициативы [146:119]. Третий тип гимназического учителя XIX века, который был любим гимназистами, — «прогрессист». Его характерные черты — уважение к гимназическим традициям в сочетании с признанием новых веяний, понимание и объяснение ученикам сущности нового; любовь к преподаваемому предмету. Такой учитель отличался энергичностью, страстностью, своеобразной манерой ведения занятий. Он обладал яркой индивидуальностью, был увлечен своим делом; умел понять тревоги, сомнения и помыслы своих учеников, был чуток к ним. В большинстве случаев такими учителями, согласно анализу литературы, являлись словесники [189:67–70].

Януш Корчак на основании личностных особенностей воспитателей выделял ряд типологий: «воспитатель-тиран», «честолюбивый воспитатель», «разумный воспитатель» [205:141].

В настоящее время существуют различные типологии учителей. Так, с учетом особенностей профессиональных поведенческих стилей и ценностных установок В. Н. Сорока-Росинский [169] выделяет типы: «теоретик» — преобладают теоретические интересы, у них высокий уровень знаний, они способны к поиску новых приемов в педагогической деятельности, но при этом у них не достаточно практического опыта; «реалист» — обладает практическими знаниями и опытом, но не умеет теоретически обосновать их, склонен к нарушению дистанции с учениками, что снижает их дисциплину, «артист-интуитивист» — ему присущи интуитивность, вдохновенность в работе, педагогическая деятельность отличается эмоциональностью и увлекательным изложением, их эмоциональность ведет к непоследовательности в подготовке к урокам; «утилитаристы» — во многом сходны с реалистами, в своей работе основное внимание направляют на тренировку, повторение, закрепление знаний. Ученики для них — объекты для своих воздействий [там же, с. 139].

Ф. М. Юсупов (1991) на основании профессиональных позиций разделил педагогов с учетом их склонности-несклонности к инновациям на два типа: «консерваторы» и «инноваторы» [66:336].

Е. И. Рогов на основании анализа личностных и профессиональных качеств учителей разработал следующую их типо-



логию: «*организатор*», характеризующийся требовательностью, энергичностью, организаторскими способностями и склонностью к лидерству, умениями в организации различных внеклассных мероприятий. Наилучшим образом он реализует в педагогической деятельности исполнительскую, мобилизационную, организаторскую функции; «*предметник*» — демонстрирует рационализм, наблюдательность, профессиональную компетентность; «*коммуникатор*» — отличается нравственностью, общительностью, эмоциональностью, проявлением эмпатии во взаимодействии, бесконфликтностью и пластичностью, привлекательным внешним видом; «*интеллигент*» — демонстрирует высокий интеллект, принципиальность, общую культуру, соблюдение морально-нравственных принципов. В профессиональной деятельности способен к реализации гностической, воспитательной, информационной, развивающей, исследовательской функций, а также функции самосовершенствования [151:110].

В свою очередь, А. Г. Ковалев (1970), Столяренко (2001) [173], Е. П. Ильин (2012) [66] и др. приводят в своих исследованиях типологизацию М. Талена, который распределил группы учителей с учетом преобладающих проявлений коммуникативного взаимодействия с учениками, не учитывая при этом их потребности, и выделил типы: «*сократ*» — педагог, в процессе общения в группе учеников провоцирующий споры, конфронтационное взаимодействие; «*руководитель групповой дискуссии*» — этот учитель реализует в коммуникациях роль посредника, стремясь к достижению согласия и сотрудничества между учениками; «*мастер*» — ученики считают его образцом для подражания в его отношении к жизни; «*генерал*» — этот тип учителя отличался требовательностью к послушанию учащихся; «*менеджер*» — учитель, демонстрирующий в коммуникациях индивидуальный подход к учащимся, поощряющий их самостоятельность, нацеливающий их на значимость конечного результата; «*тренер*» — педагог, нацеленный в педагогическом процессе на организацию группового взаимодействия, командной работы, успешность конечного результата; «*гид*» — тип, отличающийся высоким уровнем знаний, владеющий большим объемом информации, демонстрирующий в процессе общения с учениками лаконичность, сдержанность, что вызывает

у учеников чувство скуки [65]. Опираясь на особенности интеллектуально-волевой сферы, Э. Г. Костяшкин выделяет интеллектуальный, эмоциональный, волевой, организаторский типы; по преобладающей направленности личности: организатор, предметник, предметник-организатор, коммуникатор, учитель-интеллигент (просветитель) [330].

В основу типологии учителей Б. П. Ковалев положил два признака — рефлексивные способности учителя и стиль его общения. В результате учителя были классифицированы на пять групп: 1) самооценка соответствует оценке учителя учащимися, характерен демократический стиль общения; 2) учитель прогнозирует свою самооценку, но она не адекватна оценке учеников, присуща авторитарность в коммуникациях; 3) у учителя адекватная самооценка, но не соответствующая прогнозу целевой аудитории; в отношениях с учащимися проявляется либерализм; 4) низкая степень адекватности представлений о себе и самооценки; интересуется мнением о себе учеников; присущ авторитарный стиль коммуникаций или общение ситуативно; 5) представления учителя противоположны мнению о нем учащихся, что вызывает наибольшие трудности в общении [66].

Р. А. Атаханов и М. Г. Бобкова (2007) выделили пять типов педагогов по установке на эмпатийный способ взаимодействия с учащимися: педагоги с активно положительной профессиональной установкой — дают эмоциональный отклик на переживания учащихся, предвосхищают поступки учеников. На уроке используют похвалу и подбадривание, что стимулирует активность учащихся; педагоги с функциональной профессиональной установкой — дают недостаточный эмоциональный отклик на переживания учащихся, не всегда правильно оценивают их эмоциональное состояние, редко используют похвалу и подбадривание; педагоги с нейтрально-безразличной профессиональной установкой — дают эмоциональный отклик на состояние учащегося, но больше ориентируются на содержание вербального общения. Очень редко используют похвалу и подбадривание, направлены на деловое, официальное общение; педагоги с ситуативной профессиональной установкой дают эмоциональный отклик на состояние учащегося, испытывая при этом болезненно развитое сопереживание, им при-

сути колебания настроения, изменчивость взаимоотношений с учащимися; педагоги со скрыто-отрицательной профессиональной установкой — не дают эмоционального отклика на состояние учащегося, относятся к учащимся предвзято, имеют с ними формальные отношения [16].

А. П. Панфилова (2010) выделяет два типа учителей: *транзакционного* и *трансформационного* типов. Для первых важен процесс взаимодействия и обмена информацией. Вторые же нацелены на изменения, развитие учеников и самой педагогической практики, педагогических технологий, организационного поведения и корпоративной культуры [120].

Следующую типологию сформировали студенты педагогического университета на основании реально существующих типов педагогов, с которыми они взаимодействовали в школе. Все многообразие типов было объединено в четыре группы [66]:

1) *хорошие учителя: учитель-«друг», «мама» и «психолог»*. Учитель, входящий в эту группу, склонен к пониманию учеников, способен при необходимости дать совет, ему присущи склонности к дружеским взаимоотношениям, он похож на «маму»;

2) *«плохие учителя»: «учитель-тиран» и «учитель-коммунист»*. Тирану присущ педантизм, необъективность, строгость, он не любит детей, унижает их. Студенты отмечали, что чаще всего представителем данного типа являлась одинокая женщина. «Коммунист» тоже демонстрирует тиранию, имеет в классе выделяемых им любимчиков; признает только свои мнения и ценностные установки, его расположение вызывают те, кто согласен с ним;

3) *негативно воспринимаемые педагоги: «эгоист», «карьерист», «взяточник», «безразличный»*. Это учителя, преследующие только собственные интересы (эгоистическая центрация, по А. Б. Орлову) и делающие все для своего продвижения вперед. Они эксплуатируют учеников и вымогают подарки. «Безразличный» тип, как правило, не заинтересован в своей работе, отстраненный, замкнутый, необщительный, равнодушный субъект [261:65];

4) данная типологическая группа представлена учителями, воспринимаемыми учениками более или менее нейтрально: *«артист» и «учитель на дистанции»*. Первый тип характеризуется умом, широтой интересов и знаний, раскованностью,

коммуникабельностью, использует в общении игровые технологии, может быть сострадательным. «Учитель на дистанции» создает в общении отстраненность между собой и учениками, склонен к поверхностным коммуникациям, высокомерен [276:5].

Несмотря на наличие социокультурных типов учителей, имеющих личностные и профессиональные качества, не соответствующие требованиям профессиографической модели и культурным идеалам, следует понимать, что учитель — это профессия, сущность которой не только в трансляции знаний и умений, а в высокой миссии сотворения личности, формирования человеческого в человеке. В этой связи учителю нового типа должны быть присущи следующие качества: гражданская ответственность, социальная активность; любовь к детям, эмпатийное восприятие; подлинная интеллигентность, духовность, коммуникабельность; высочайший профессионализм, креативность, инновационный стиль научно-педагогического мышления; стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, приобретению новых знаний, методик, технологий педагогической деятельности; физическое и психическое здоровье, работоспособность [150].

Приведенные выше типологии не только дают нам представление о разнообразии реальных имиджей учителя и многообразии характеристик, включаемых в его идеальный образ, но также служат доказательством утверждения о том, что педагоги (как и люди вообще) обладают огромным разнообразием характеров и индивидуальных особенностей [248:60]. В связи с этим целью нашей работы в дальнейшем станут выявление характеристик имиджа современных российских учителей в представлении учеников, их родителей и самих учителей, разработка на основании проведенного эмпирического исследования обобщенного реального и идеального образа современного среднестатистического педагога. По нашему мнению, такого рода исследования дадут возможность не только теоретически обосновать сущность имиджа учителя, его характеристику и типологию, но и позволят в дальнейшем разработать принципы формирования педагогического имиджа.

Следует также отметить, что важной характеристикой для образа учителя является его социокультурная и професси-

ональная позиция как система его миропонимания и мировоззренческих установок. Эти позиции обусловлены, с одной стороны, требованиями общества и предоставляемыми им возможностями, а с другой — проявлением активности учителя, выражающейся в его влечениях, мотивах, целевых и ценностных установках, мировоззрении. Социокультурная позиция учителя демонстрирует его личностные особенности, тип гражданского поведения, сформированность социальных интересов, влияя в дальнейшем на мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Решающими факторами в выборе позиции являются не только профессиональные установки учителя, но и его индивидуально-типологические личностные особенности [149]. Согласно Л. Б. Ительсону [37:8], типичные позиции педагога могут проявляться в следующих ролях: *информатора*, если учитель склонен преимущественно информировать учеников о требовании соблюдения социальных норм, воззрений и пр.; *друга*, если педагог стремится проникнуть в душу учеников, демонстрирует по отношению к ним дружеское отношение; *диктатора*, если учитель жестко стремится внедрять в сознание учащихся сложившиеся социальные нормы и ценностные установки; *советчика*, если использует приемы осторожного убеждения; *просителя*, если педагог склонен упрашивать воспитанников соблюдать поведенческие нормы, сложившиеся в культуре, опускаясь порой до самоунижения и лести; *вдохновителя*, если он способен заинтересовать учеников интересными новшествами, творческими проектами.

Вступление в любую профессиональную деятельность сопровождается воздействием на человека огромного количества факторов, которые формируют тип поведения личности в процессе ее деятельности. Эти факторы, присущие в соответствующей профессиональной деятельности, развивают одни личностные качества, затормаживают другие и, таким образом, создают неповторимый, отличительный от исходного ансамбль личностных качеств профессионала. Эти качества, реализуясь в деятельности, обеспечивают ее успешность и приобретают специфическую профессиональную окраску.

Причем в каждую эпоху, в каждой культуре формируются представления об идеальном имидже человека в соответствующей

профессиональной сфере деятельности. Каждый индивидуум имеет уникальный личностный профиль, формирующийся в процессе развития и воспитания, но, несмотря на это, ему необходимо найти, выработать самостоятельно или с помощью специалистов те характеристики, то есть сформировать тот имидж, который будет способствовать более успешному существованию в соответствующей деятельности.

### **3.2. Эмпирическое исследование имиджа современного российского учителя**

На начальном этапе нашего эмпирического исследования был осуществлен анализ личностных характеристик и стилей педагогической деятельности современных учителей с помощью ряда психодиагностических методик, что позволило сказать об особенностях ядра имиджа исследуемых респондентов. Данные приведены в *прил. А*.

На втором этапе эмпирического исследования установлены представления учителей, учеников и родителей об имидже современного российского учителя. Осуществлен сравнительно-сопоставительный анализ представлений исследуемых целевых групп. На этом этапе исследования, проводимого в период 2014–2017 гг., были опрошены с использованием методики психосемантического дифференциала 50 учителей; социологического метода (анкетирование) — 831 учитель, 875 родителей учащихся и 1603 учеников. Возраст опрошенных учителей от 21 до 55 лет; родителей школьников в возрасте от 35 до 50 лет и учеников 15–17 лет. Мы опрашивали учеников только старшей возрастной группы, в связи с тем, по нашему мнению, их представления об учителях уже более сложившиеся, а кроме того, они имеют определенное понимание сути феномена «имидж».

Цель: выявить представления выше указанных целевых групп об идеальных характеристиках и реальном образе современного учителя, провести сравнительный анализ со сложившимися в российской культуре исторического образа. Анкеты, разработанные для выявления реальных и идеальных качеств имиджа учителя, были составлены для учителей (*прил. Б*), для родителей и учеников (*прил. В*). Вопросы содержат варианты ответов, анонимность в данных анкетах гарантирована.

Исследование образа современного учителя по методике психосемантического дифференциала изложено в *прил. Г*.

На этом этапе перед проведением социологического исследования с помощью методов анкетирования и интервьюирования была применена методика психосемантического дифференциала, позволяющая выявить личностные качества, присущие образу современного учителя. По данной методике были опрошены только сами учителя (самоанализ).

Тест содержит 16 парных противоположных личностных качеств, распределенных следующим образом: замкнутость, скрытность — общительность, открытость; низкий интеллект — высокий интеллект; эмоциональная неустойчивость — эмоциональная устойчивость; склонность к подчинению, покорность, мягкость — склонность к доминированию, твердость, упрямство; сдержанность, рассудительность, внимательность, серьезность — восторженность, импульсивность, невнимательность, беспечность; недобросовестность, игнорирование общественных норм — совесть, высокая нормативность поведения; робость, застенчивость, осторожность — смелость, склонность к риску, предприимчивость; жестокость, суровость — мягкость, чувствительность; доверчивость — подозрительность; практичность, объективная оценка реальности — непрактичность, богатое воображение, погруженность в себя; прямолинейность, непосредственность — дипломатичность, расчетливость; тревожность, неуверенность, чувство вины — спокойствие, уверенность в себе, беспечность; консерватизм — склонность к новому; зависимость от группы, ориентировка на социальное одобрение (конформизм) — независимость к мнению окружающих, стремление действовать исходя из собственных убеждений; низкий самоконтроль, недисциплинированность — высокий самоконтроль, самодисциплина; расслабленность, низкая мотивация — напряженность, возбужденность, вызванная большим стремлением к успеху.

Проведенный анализ показал, что большинство опрошенных учителей (62 %) считают, что современные учителя общительны и открыты. Вместе с тем 38 % по данному параметру преобладающим качеством посчитали замкнутость.

Что касается второго параметра, то больший процент (78 %) респондентов считает, что у современных учителей

высокий интеллект. Вместе с тем 13 % указали на низкий показатель, а 9 % затруднились оценить данный параметр.

51 % опрошенных считают, что современным учителям присуща эмоциональная неустойчивость, 49 %, в свою очередь, указали на устойчивость.

63 % респондентов отметили склонность современных учителей к доминированию, упрямство, твердость, а 37 % полагают, что учителям присущи мягкость, покорность, подчиняемость.

50 % респондентов полагают, что учителям присуща сдержанность, рассудительность, серьезность. В свою очередь, другие 50 % убеждены, что современный учитель импульсивен, может проявлять невнимательность, недобросовестное отношение к работе, быть беспечным.

82 % респондентов считают, что учителей отличает высокая нормативность поведения, в свою очередь 18 % считают, что учителя могут игнорировать общественные нормы, проявлять недобросовестность.

63 % опрошенных считают учителей смелыми, склонными к риску, проявлению предприимчивости, а 37 % полагают, что они робки и застенчивы.

65 % считают учителей способными демонстрировать суровость и даже жестокость в общении, в свою очередь, 35 % считают, что они чувствительны, им присуща мягкость.

57 % считают, что учителя доверчивы, а 43 % склоняются к противоположному мнению, полагая, что учителя проявляют подозрительность в общении.

52 % респондентов считают, что учителя обладают богатым воображением, непрактичностью. Вместе с тем 48 % респондентов считают, что им присущи объективная оценка реальности и практицизм.

47 % опрошенных считают, что учителям присуща тревожность и неуверенность в себе, вместе с тем 53 % считают, что они уверены, спокойны.

60 % респондентов считают, что современным учителям присущи стремление к новому, 40 % полагают, что они консервативны.

63 % полагают, что учителя независимы, действуют на основе собственных убеждений; 37 % демонстрируют конформизм, ориентированы на социальное одобрение.



82 % опрошенных считают, что учителей отличает самодисциплина и высокий поведенческий контроль; 18 % убеждены — могут демонстрировать недисциплинированность низкий самоконтроль.

68 % респондентов считают, что учителям присуще стремление к успеху, напряженность. Вместе с тем 32 % считают их склонными к расслабленности и низкой мотивированности к достижению успеха.

Анализируя данные этой методики, можно сделать вывод, что у опрашиваемых респондентов сложились определенные представления об имидже современного учителя. По мнению опрошенных учителей, российским педагогам присущи, в преобладающем большинстве случаев, следующие особенности: общительность и открытость, высокий интеллект, склонность к доминированию и риску, упрямство, предприимчивость, независимость, но при этом высокая нормативность поведения, самодисциплина и повышенный поведенческий контроль. При этом они могут быть суровы и даже жестоки. Большая их часть склонна к новациям и успеху. Что касается эмоциональности-неэмоциональности, уверенности-неуверенности, то эти качества были указаны примерно в равных процентных соотношениях, что свидетельствует о возможном наличии одной из этих характеристик в образе учителя.

**Интерпретация результатов социологического метода исследования (анкетирование) учителей (прил. Б, табл. Б. 1).**

В анкете для учителей было предложено ответить на 11 вопросов. На вопрос: «Что вы понимаете под термином “имидж учителя”?», мнения респондентов разделились. Но все же большая часть (59 %) респондентов считают, что «имидж учителя — это эмоциональный образ учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании»; 30 % считают, «имидж учителя — это представление о нем, складывающееся на основе внешнего облика, привычек, манеры говорить, поступков»; 11 % отметили, что «имидж учителя — это символический образ субъекта, создающийся в процессе взаимодействия педагога с участниками педагогического процесса».

На вопрос: «По Вашему мнению, какие проявления относятся к основным внутренним аспектам имиджа учителя?»,

70 % респондентов указали «культуру учителя, яркие «ходы» в сценарии урока», «самообладание в условиях публичности», «проявление игры воображения»; 22 % выделили такие качества, как «обаяние», «внутренний настрой на творчество», а проявление «эмоциональности в поведении» — отметило 8 % опрошенных учителей.

На вопрос: «По Вашему мнению, какие проявления относятся к основным внешним аспектам имиджа учителя?», 90 % указали «умелую режиссуру хода урока», «использование особых форм преподавания материала», «владение умением самопрезентации»; 6 % отметили «способность активизации учеников к игровому уровню общения во время урока» и 4 % указали на использование учителем «техники игры и игровой подачи материала».

К идеальным профессиональным качествам своего имиджа учителя, в первую очередь, отнесли «наблюдательность», «совершенствование своих навыков», «знание предмета и владение методикой преподавания», «умение говорить логично и выразительно», «педагогический такт» — 74 %; «умение общаться», «понимание своих учеников», «требовательность самостоятельности» — 26 % респондентов.

К идеальным личностным качествам педагога 65 % отнесли «любовь к детям», «любовь к педагогической работе», «приятную наружность», «оптимизм», «умение создавать дисциплину», «требовательность к ученикам»; «тактичность», «авторитетность», «гармоничность» — 24 % респондентов; 11 % респондентов не ответили на данный вопрос.

На вопрос о важности внешнего вида: «Влияет ли он на профессиональный имидж учителя?», 100 % респондентов дали ответ «Да». Они указали, что внешний вид влияет на профессиональный имидж учителя, создает положительное впечатление о нем, помогает общению, способствует определенному настрою на работу.

На вопрос: «Как Вы считаете, какой стиль наиболее подходит к внешнему облику учителя?», респонденты отметили «классический» — 90 %; можно с элементами романтического — указали 7 %, выделили консервативный стиль — 3 %.

На вопрос: «Довольны ли Вы своим образом? Хотели ли бы Вы его изменить?», все 100 % респондентов ответили, что недовольны, и хотели бы что-либо в своем образе поменять.

На вопрос: «Какими реальными качествами, по их мнению, характеризуется современный российский учитель?», 63 % опрошенных указали «агрессивность», «невнимательность к детям», «некачественное выполнение своей профессиональной деятельности»; 34 % респондентов указали на «коммуникабельность», «ответственность», «энергичность», «умение правильно преподнести свою дисциплину, проявление эмпатии», 3 % респондентов указали, что затрудняются ответить.

Таким образом, учителями отмечены такие личностные качества идеального образа учителя, как любовь к детям, любовь к педагогической работе, оптимизм, требовательность к ученикам, умение поддерживать дисциплину; тактичность, авторитетность, гармоничность. К профессиональным качествам идеального образа учителя они отнесли: наблюдательность, совершенствование своих навыков, знание предмета и владение методикой преподавания, умение говорить логично и выразительно, педагогический такт, понимание своих учеников, требовательность к проявлению самостоятельности. К личностным и профессиональным качествам, проявляющимся в реальном имидже современного учителя, по мнению значительного количества (63 %) опрошенных респондентов относятся: агрессивность, невнимательность к детям, некачественное выполнение своей профессиональной деятельности. 34 % респондентов считают, что это коммуникабельность, ответственность, энергичность, умение преподнести свою дисциплину.

В анкете, разработанной для родителей (прил. В, табл. В.1), был предложен также ряд вопросов и получены следующие результаты:

На вопрос: «Что вы понимаете под словом “имидж учителя”?», были указаны следующие варианты ответов: «имидж учителя — это эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании» — 89 %; «имидж учителя — это представление о нем, складывающееся на основе его внешнего облика, привычек, манеры говорить, поступков» — 7 %; «имидж учителя — символический образ субъекта, создающийся в процессе взаимодействия педагога с участниками педагогического процесса» — 4 %.

К личностным качествам имиджа учителя, по мнению респондентов-родителей, относятся: «обаяние» — 90 %; «игра воображения» и «яркие подходы в сценарии урока» — 6 %; «настрой на творчество» — 4 %.

К профессиональным качествам имиджа учителя, по мнению родителей, относятся: «эмоциональность при передаче материала» — 65 %; «умелая режиссура всего хода урока» — 25 %; «использование техники игры и игровой подачи» — 9 %, «способность активизировать учеников на игровой уровень взаимодействия» — 1 %.

На вопрос: «Какими идеальными профессиональными качествами должен быть наделен педагог?», респонденты ответили: «совершенствование своих навыков» — 80 %; «знание предмета и владение методикой» — 80 %; «наблюдательность» — 80 %; «умение общаться», «понимание своих учеников», «требовательность самостоятельности» — 30 % респондентов.

На вопрос: «По вашему мнению, какими идеальными личностными качествами должен обладать педагог?», 74 % респондентов указали «уравновешенность», «любовь к детям», «доброжелательность», «ум». В свою очередь, 26 % отметили, что это «приятная наружность», «приветливость».

На вопрос: «По Вашему мнению, влияет ли внешний вид педагога на его профессиональный имидж и почему?», 100 % ответили «да, влияет», поясняя это тем, что внешний вид педагога «создает определенный настрой на работу и помогает общению»; «педагог для детей пример во всем». Отметившие значимость внешнего вида указали, что, по их мнению, «первые две минуты ученик рассматривает педагога и только после этого, в случае принятия его внешнего облика, начинает слушать. По мнению 98 % респондентов-родителей, классический стиль костюма наиболее подходит к внешнему облику учителя, 2 % указали на возможность романтического стиля.

На вопрос: «Какими реальными личностными и профессиональными качествами обладает, по Вашему мнению, современный учитель?», 48 % опрошенных родителей отметили недружелюбие и агрессивность учителей. 18 % указали на «доброжелательность», «коммуникабельность», «любовь к детям и работе», «энергичность». Остальные респонденты затруднились ответить.

Таким образом, анализируя результаты данного опроса, отметим, что в понятие «идеальный имидж» учителя опрошенные родители учеников относят следующие характеристики: ум, стремление к совершенствованию своих профессиональных навыков, знание предмета и владение методиками преподавания, наблюдательность, доброжелательность, уравновешенность, приветливость, умение общаться, понимание учеников. Многие родители отмечают важность приятной наружности. К реальным личностным и профессиональным качествам большинство опрошенных родителей относят «агрессивность», «недружелюбие» по отношению к детям.

Причем если сравнить представления о реальном имидже учителя, по мнению самих учителей и родителей учеников, эти представления совпадают относительно агрессивности и недоброжелательности современного учителя.

В анкете, разработанной для учеников (прил. В), было предложено также ответить на ряд вопросов. Получены следующие результаты (прил. В, табл. В.2):

В первом вопросе о понятии термина «имидж учителя» 90 % респондентов согласились с тем, что это эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании, 10 % считают, что «имидж учителя — это символический образ субъекта, создающийся в процессе взаимодействия педагога с участниками педагогического процесса».

К необходимым внутренним аспектам имиджа учителя 67 % опрошенных учеников отнесли «обаяние», «культуру учителя», «игру воображения»; 20 % указали на важность «ярких подходов в организации урока», «внутреннего настроения на творчество». В свою очередь, 13 % отметили значимость «самообладания в условиях публичности».

К внешним аспектам имиджа респонденты-ученики отнесли следующие характеристики: «особые формы выражения своего отношения к материалу» — 58 %; «умелая режиссура всего хода урока» — 38 %; «способность вовлечь учеников в игровой уровень общения» — 4 %.

На вопрос: «Какими идеальными профессиональными качествами должен быть наделен педагог?», 35 % респондентов затруднились ответить, написав: «Не понимаю, в чем отличия

от обыкновенного педагога»; 40 % указали на необходимость «дружелюбия», «отличного настроения на работу», «тактичности», 25 % отметили «умение правильно оценивать знания учащихся» и «хорошие взаимоотношения с ними».

К личностным качествам в идеальном имидже учителя респонденты-ученики отнесли необходимость проявления «любви к детям», «энергичности», «справедливости» — 45 %; «знания предмета», «гармоничности в отношениях» — 25 %; «понимания своих учеников» — 20 %; наличие «чувства юмора», «открытости» — 10 %.

Кроме того, респонденты-учащиеся считают, что внешний вид влияет на профессиональный имидж педагога — причем 90 % опрошенных указали, что «в первую очередь встречаются по одежке»; но 10 % отметили, что «главное профессионализм, а не внешний вид».

При интервьюировании ученики к значимым качествам идеального имиджа учителя отнесли также отличный настрой на работу, дружелюбие; тактичность, умение правильно оценивать знания, наблюдательность, стремление к совершенствованию своих навыков, любовь к педагогической работе, знание предмета и владение методиками, умение говорить логично и выразительно.

На вопрос: «Как вы считаете, какой стиль костюма наиболее подходит внешнему облику учителя?», 80 % опрошенных указали на «классический»; 20 % — «консервативный».

К важным личностным и профессиональным характеристикам в реальном имидже современного учителя респонденты-ученики в 55 % случаев отметили «злость», «агрессивность», «нежелание слушать мнение других»; вместе с тем в 40 % случаев указали на «доброжелательность», «энергичность», «заботливость»; 5 % опрошенных затруднились ответить.

Таким образом, актуальной культурной проблемой, выявленной и при опросе учеников, как и самих учителей и родителей, можно считать агрессивность современных учителей, нежелание слушать мнение других.

При дополнительном интервьюировании ряда учеников были выявлены такие качества в реальном образе учителя, как проявление неуравновешенности, стрессонеустойчивость, отсутствие любви к своей работе, часто встречающаяся недоста-

точная подготовленность к урокам. Кроме того, учащиеся отметили, что педагоги со стажем более 20 лет проявляют апатию, не желают совершенствоваться, искать новые подходы к нынешней молодежи.

Тем не менее, ученики отметили наличие у многих учителей не только отрицательных черт, но и положительных, например, чувство юмора, справедливость, любовь к детям, отличное знание предмета, тактичность.

Для расчета значимости различий ряда сходных вопросов между группами учителей и родителей, учителей и учеников использовался критерий углового преобразования Фишера (*прил. В, табл. В.3*).

Работа имиджмейкера с представителями педагогической деятельности должна строиться на основе выявленных групповых особенностях имиджа учителя, социокультурной типологии конкретного педагога, а также опираться на знания деформаций личности учителя, возникающих в процессе деятельности.

*1. Общепедагогические деформации личности учителя, проявляющиеся в сходных изменениях у всех, занимающихся данным видом деятельности.* Так, у многих учителей может сформироваться авторитарный стиль взаимодействия, в результате в их личности актуализируются такие качества, как назидательность, завышенная самооценка, излишняя самоуверенность, поведенческая негибкость. Для осознания данной проблемы и ее преодоления можно предложить ряд тренингов:

*Тренинги задавания вопросов:* сущность этих тренингов в задавании вопросов, на которые не будет готовых ответов, что заставляет человека задуматься, начать искать ответы в себе. Кроме того, эти тренинги при групповой работе способствуют осознанию внутриличностных проблем и в дальнейшем стремлению к работе над ними. Примеры вопросов:

- За что вы более всего благодарны в настоящее время?
- Что из того, что вы делаете, вас напрягает?
- Что, по вашему мнению, является тормозом для вашего развития?
- Что для вас успех?
- Что является наиболее важным в жизни в настоящий момент? и т. д.

*Тренинги слушания:* при этом задача тренинга показать, что слышать — это понимать, что скрывается за сказанными словами, улавливать контекст, слушать — это просто принимать во внимание слова собеседника. В данных тренингах демонстрируются уровни слушания, которыми владеет учитель, осуществляется обучение приемам активного слушания [237:23–99].

*Тренинги «Вызов».* Эти тренинги заставляют не только осознать проблему, но и ускорить работу над собой. Примеры вызовов:

- Почему бы вам не оставить на время работу?
- Теперь вы обеспокоены, что вы собираетесь с этим делать?
- Что вам необходимо сделать сейчас, это... Когда вы приступите?
- Вы действительно уверены в правильности своих действий?

II. *Типологические изменения, обусловленные слиянием личностных особенностей с особенностями выполняемых в процессе деятельности функций.* Чаще всего эти личностные деформации проявляются в сфере коммуникативной, организационной, обучающей деятельности в целом и ее предметной направленности в частности. Так, учитель с развитыми способностями к коммуникации (*тип Коммуникатор*) может проявлять чрезмерную говорливость, что затрудняет слушание (то есть умение слышать других, в частности, учеников), стремление к сокращению дистанции с субъектом коммуникации, обращение к нему с позиции «Родитель-Дитя». В свою очередь тип «*Организатор*» может стремиться активно вмешиваться в жизнь и проблемы других, поучать, подчинять себе, командовать. Учитель-«*Наставник*» может начать проявлять бесцельное мудрствование, морализаторство либо, будучи склонным к рефлексии, уйти в себя. Для решения этой группы проблем можно предложить выше описанные тренинги коммуникативной компетентности, а также тренинги диагностики своего стиля деятельности с последующим обсуждением в группе позитивных и негативных проявлений каждого стиля деятельности, тренинги развития креативности.

III. Данная группа проблем может быть обусловлена *чрезвычайной сосредоточенностью учителя на знаниях своего пред-*



*мета и склонности к переносу элементов своей научности в бытовые ситуации.* В этом случае можно использовать вышеуказанные тренинги задавания вопросов, тренинги личностного роста, креативности, а также реориентационные тренинги: «Построение демократических отношений с детьми»; «Методы метафорического общения с детьми» и др. [259:75–112; 214–233].

*IV. Тип индивидуальных деформаций проявляется в виде акцентуаций характера, что может приводить к негибкости в поведении по отношению к ученикам.* При этом имиджмейкерам следует учитывать, что «учитель-наставник» «...без труда выполняет гностическую, воспитательную, информационную, пропагандистскую, исследовательскую, развивающую и функцию самосовершенствования» [242:341–342]. Но при этом у таких учителей могут со временем ухудшаться коммуникативные способности, проявляться морализаторство в связи с тенденциями к консерватизму, высокой оценке предыдущих времен. Предметники будут преимущественно эффективны в реализации методических, конструктивных, обучающих; организаторы — в организационных и мобилизационных, а коммуникаторы — коммуникативных функций. В связи с этим для учителей-наставников, предметников, организаторов будут важны тренинги коммуникативности и личностного роста, для коммуникаторов — тренинги развития организаторских способностей, личностного роста и креативности.

## Заключение

В данной работе осуществлено системное исследование педагогической деятельности как формы репрезентации социокультурной типологии имиджа российского учителя. Установлен исторически сложившийся в российской культуре преобладающий тип идеального учителя. Выявлены и обоснованы особенности идеального и реального имиджа современного учителя.

Исследование, основанное на систематизации культурно-исторических данных и результатов социологических методов исследования (анкетирования и интервьюирования), а также ряда психодиагностических методик, показало, что к анализу педагогической деятельности существует ряд подходов: *личностный* — рассматривающий учителя как субъекта педагогического процесса, индивидуума, обладающего определенными личностными и профессиональными качествами, как организатора педагогического процесса и реализатора его целей; *деятельностный*, направленный на изучение процесса педагогической деятельности, особенностей конструктивной, организаторской, коммуникативной, творческой деятельности педагога, принципов воспитательной, обучающей, образовательной, развивающей деятельности; *диалогический (полисубъектный)*, характеризующийся рассмотрением принципов субъект-субъектного взаимодействия в процессе этой деятельности, сущности и особенностей диалога «Учитель-ученик»; *этнопедагогический*; *культурологический*, определяющий данную профессиональную сферу как явление, репрезентирующее духовный опыт прошлых поколений; *аксиологический* — как систему духовно-интеллектуальных ценностей, созданных предыдущими поколениями и передающихся современным; *информационный* — как антропосоциокультурную систему, несущую информацию, меняющуюся и совершенствующуюся во времени.

В работе обосновано, что педагогическая деятельность многоаспектна, в частности, описаны ее воспитательная и развивающая функции, способствующие воспроизведению обществом самого себя, передаче культурно-исторического опыта, системы нравственных ценностей молодому поколе-

нию, целенаправленному и организованному формированию и развитию личности; обучающая функция, состоящая в развитии способностей обучаемых и формировании их мировоззрения; образовательная функция как процесс и результат, с одной стороны, передачи, а с другой — присвоения человеком знаний, умений, навыков, опыта творческой и коммуникативной деятельности, выполнения определенных социальных ролей в обществе; компенсаторная функция, дающая восполнение нехватки знаний и навыков человека, адаптирующая, обеспечивающая возможность приспособления к трансформирующемуся миру и его изменениям; креативная — предоставляющая все необходимое для развития творческого потенциала; культурного наследования, обеспечивающая приобщение учеников к богатству мировой культуры; преобразующая функция, направленная на обогащение всех сфер жизнедеятельности человека и общества в целом.

Обосновано определение личностного имиджа учителя как образа-представления, возникающего в процессе его субъект-субъектного взаимодействия со значимыми представителями образовательного процесса, являющегося в отличие от образа (отражение объекта) результатом работы психики воспринимающего субъекта (ученик, родитель и пр.), работы, сопровождающейся формированием представлений о воспринимаемом объекте в результате его оценки и возникновения к нему определенного отношения.

В свою очередь профессиональный имидж учителя — это многоаспектный образ-представление об учителе, позитивными содержательными компонентами которого должны являться качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности: преподавательские, ораторские, вербальные, коммуникативные способности, эмоциональная уравновешенность, способность к сопереживанию, умение уделять внимание нескольким объектам одновременно. В свою очередь, в этом образе не должно быть качеств, препятствующих и затрудняющих эффективность преподавательской деятельности: неорганизованность, неуравновешенность, агрессивность, ригидность мышления, эгоистичность.

Продемонстрировано, что в российской традиционной культуре в течение тысячелетий сформировалась базовая

модель учителя — наставника, способствующего духовно-нравственному развитию отдельного индивидуума и общества, в целом. Образ учителя в совокупности его характерных черт (интеллектуальности, трудолюбия, житейской мудрости, любви к профессии, жертвенности) представлял определенный культурный идеал и оказывал влияние на формирование системы ценностей российского этноса, определяя развитие культуры и детерминируя процесс становления ценностного мироощущения и самосознания нации.

В свою очередь, анализ социокультурной типологии современного российского учителя показал, что в период культурной, экономической и политической нестабильности рубежа XX–XXI веков значительно выросли личностная тревожность, эмоциональность, проявления агрессивности у учителей, что позволило выделить ряд основных социокультурных типов его имиджа — *тревожный, эмотивный, демонстративный, аффективно-лабильный, агрессивный*, демонстрирующих в коммуникациях *авторитарный и агрессивный* стили поведения, чувствительность впечатлительность, эмоциональную нестабильность.

Показано, что *тревожному* типу личности присущи высокий уровень напряженности, беспокойства, нервозность, приводящие к снижению внимания и координации действий. *Эмотивному типу* свойственна глубина переживаний как печальных, так и радостных событий, они принимают все близко к сердцу, могут быть подвержены депрессиям. Представители *демонстративного* типа отличаются тщеславием, стремлением привлечь к себе внимание. Их поступки могут быть спонтанны и не обдуманно, они не умеют выстраивать четкую линию поведения и придерживаться ее. Поведение их отличается наигранностью, неискренностью, что никогда не остается незамеченным учениками. *Педантичному* типу присущи добросовестность, аккуратность, компетентность. Однако им чуждо все новое, правильными они считают только собственные, чрезвычайно устойчивые, консервативные убеждения. Они предъявляют как к себе, так и к ученикам завышенные требования. *Аффективно-лабильный* тип отличается периодической сменой противоположных характеристик: оптимизма, энергичности и общительности — пессимизмом,

серьезностью, замкнутостью. *Агрессивному* типу школьных учителей свойственно проявление агрессивного поведения: физической, вербальной, косвенной форм агрессии, демонстрация враждебности, проявляющаяся подозрительностью, завистью, недоверием, осторожностью во взаимодействии с учениками.

На основе анализа преобладающих стилей педагогической деятельности современных учителей выделены: *рассуждающее-методичный, эмоционально-импровизационный и эмоционально-методичный типы.*

Сравнительно-сопоставительный анализ представлений учеников, их родителей и самих учителей об идеальном образе учителя продемонстрировал, что представители всех трех групп важными считают знание предмета, любовь к детям и профессии, развитое воображение, использование ярких приемов в преподавании и умелую режиссуру урока, приятную внешность. Родители считают необходимыми качествами понимание учеников, уравновешенность, приветливость и доброжелательность в общении с ними, требовательность к проявлению ими самостоятельности, эмоциональность при передаче материала, учителя же — самообладание и владение методиками самопрезентации. Для учеников и учителей значимы также тактичность, остроумие, но при этом учителя важными качествами считают требовательность и авторитетность, а ученики — умение говорить логично и выразительно, наблюдательность, справедливую оценку их знаний, гармоничность в отношениях и открытость учителя.

В реальном имидже российского учителя представители всех целевых групп обращают внимание на наличие таких негативных проявлений, как недружелюбие и агрессивность. Кроме того, учителя указывают на некачественное выполнение профессиональной деятельности, а ученики — демонстрацию злобности, неуравновешенности, недостаточной подготовленности к урокам.

Таким образом, можно отметить наличие серьезной культурно-антропологической проблемы, выявляющейся не только в имидже каждого отдельного российского учителя, что требует его коррекции, но и в представлениях о групповом образе, демонстрирующем глубокие противоречия между

идеальным и реальным имиджем представителей педагогической деятельности в целом.

По нашему мнению, результаты данной работы необходимо довести до руководителей департамента образования, школ города и учителей. В дальнейшем с учетом выявленных проблемных характеристик образа учителей и их имиджа в представлении целевых аудиторий можем предложить разработку тренингов: «Управления собой»; «Приобретения навыков эффективной обратной связи» во взаимодействии с учениками; тренингов саморазвития и развития креативности; «Личностного роста и формирования успеха».

Кроме того, наиболее важным полагаем организацию психологического отбора для поступающих в педагогические учебные заведения с тем, чтобы предотвратить возможность поступления в них индивидуумов с высоким уровнем агрессивности и склонностью к авторитарности в коммуникациях. Считаем необходимым организацию в школах кабинетов психологической разгрузки для учителей.

# Библиографический список

## Источники

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
3. Богуславский М. В. Подвижники: историко-биограф. очерки / М. В. Богуславский. — М.: Просвящение, 2005. — 191 с.
4. Гуманистическое воспитание системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / ред.-сост. Е. И. Соколова / под общ. ред. д-ра пед. наук Н. Л. Селиванова. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 336 с.
5. Зинченко В. П. Человек развивающийся: очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — М.: Тривола, 1994. — 304 с.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древних времен до конца XVIII в. — М.: Просвещение, 1998. — 445 с.

## Литература

7. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер; пер. с нем. Е. А. Цыпина. — СПб., 2000. — 256 с.
8. Амонашвили Ш. А. Школа жизни. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. — 80 с.
9. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы: учебное пособие для вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 288 с.
10. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / И. П. Андриади. — М.: Академия, 1999. — 160 с.
11. Антонова Н. В. Психология управления: учеб. пособие / Н. В. Антонова; Гос. ун-т-Высшая школа экономики. — М.: Гос. ун-т Высшая школа экономики, 2010. — 269 с.
12. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — СПб.: Питер, 2010. — 272 с.

13. Арутюнов С. А. Инновации в культуре этноса и их социально-экономическая обусловленность: этнографические исследования развития культуры / С. А. Арутюнов. — М.: Владос, 2005. — 214 с.

14. Арутюнян М. Ю. Учителя и ученики: два мира? Книга для учителей и родителей / М. Ю. Арутюнян, О. Н. Здравомыслова, И. И. Шурыгина. — М.: Просвещение, 1992. — 160 с.

15. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирования ценностей / Н. А. Асташова. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. — 272 с.

16. Атаханов Р. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. специальностей «Психология» и «Педагогика и психология» / Р. Атаханов, М. Г. Бобкова, В. В. Ушакова. — Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 2009. — 257 с.

17. Барноу Э. Империя образов / Э. Барноу. — М., 1993. — 100 с.

18. Белоцерковец Н. И. Педагогика межнационального общения / Н. И. Белоцерковец, А. М. Васильев, Н. Н. Назаренко. — Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. — 168 с.

19. Белухин Д. А. Учитель: от любви до ненависти... (Техника профессионального поведения). Книга для учителя / Д. А. Белухин. — М.: Народное образование, 1994. — 144 с.

20. Белухин Д. А. Личностно-ориентированная педагогика. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. — 448 с.

21. Бенин В. Л. Педагогическое общение в структуре педагогической культуры: учеб. пособие / В. Л. Бенин, Р. М. Фатыхова; М-во образования Рос. Федерации. М-во нар. образования Респ. Башкортостан и др. — Уфа: Восточ. ун-т, 2000. — 144 с.

22. Берже Ж. Психоаналитическая патопсихология: теория и клиника / Ж. Берже. — М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2001. — 153 с.

23. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М.: Прогресс, 1986. — 420 с.

24. Берд П. Продай себя! Эффективная тактика улучшения вашего имиджа. — Мн.: Амалфея, 1997 — 208 с.

25. Белобрагин В. В. Психология имиджа: учеб.-метод. пособие. — М.: Научный консультант, 2018. — 72 с.

26. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с.



27. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция / пер. с фр. А. Качалова. — М.: Издательский дом «Постум», 2015. — 240 с.
28. Белобрагин В. В. Исследования имиджа отечественного шоу-бизнеса / В. В. Белобрагин. — М.: РИЦ АИМ, 2008. — 160 с.
29. Бороздина Г. В. Психология делового общения: учебное пособие / Г. В. Бороздина. — М.: Инфра-М, 2006. — 224 с.
30. Браун Л. Имидж — путь к успеху / Л. Браун. — СПб.: Питер Пресс, 1996. — 288 с.
31. Булатова О. С. Педагогический артистизм: учебное пособие для студентов высш. пед учеб. заведений / О. С. Булатова. — М.: Академия, 2001. — 240 с.
32. Бурстин Д. Имидж, или что случилось с американской мечтой: пер. с англ. / под общ. ред. и с комм. В. Т. Олейника. — М.: Изд. группа «Прогресс-Литера», 2001.
33. Боулдинг К. Имидж. Познание жизни и общества. — М.: 1998. — 187 с.
34. Валицкая А. П. Образование в России: стратегии выбора: монография / А. П. Валицкая; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 127 с.
35. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова и др.; под ред. А. С. Роботовой. — М.: Академия, 2002. — 208 с.
36. Вебер М. Избранные произведения: пер. с нем./ сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко. — М.: Прогресс, 1990. — 808 с.
37. Винниченко Н. Л. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие. — Томск: ТГПУ, 2004. — 43 с.
38. Волков Г. Н. Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного процесса / Г. Н. Волков. — М.: Владос, 2001. — 179 с.
39. Воронов В. В. Педагогика школы в двух словах: конспект-пособие для студентов-педагогов и учителей / В. В. Воронов. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 192 с.
40. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова и др.; под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
41. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с.

42. Габай Т. В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. В. Габай. — 5-е изд., стер. — М.: Академия, 2010. — 240 с.

43. Гавра Д. П. Имидж территориальных субъектов в современном информационном пространстве: учебное пособие / Д. П. Гавра, Ю. В. Таранова. — СПб.: С-Петербург. Гос. ун-т, Высш. шк. журн. и масс. коммуникаций, 2013. — 155 с.

44. Гиппиус С. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С. Гиппиус. — СПб.: Речь, 2001. — 346 с.

45. Голицын Г. А. Информация. Поведение. Язык. Творчество / Г. А. Голицын, В. М. Петров. — М.: Изд-во ЛКИ, 2007. — 224 с.

46. Горчакова В. Г. Гендерная имиджелогия: учебное пособие / В. Г. Горчакова. — М.: РИЦ АИМ, 2006. — 148 с.

47. Горчакова В. Г. Прикладная имиджелогия / В. Г. Горчакова. — М.: Эксмо, 2007. — 400 с.

48. Горчакова В. Г. Имидж: розыгрыш или код доступа? / В. Г. Горчакова. — М.: Эксмо, 2007. — 208 с.

49. Гуревич П. С. Приключения имиджа: типология телевизионного образа и парадоксы его восприятия / П. С. Гуревич. — М.: Искусство, 1991. — 221 с.

50. Гуркина Н. К. История образования в России (X–XX века): учебное пособие / Н. К. Гуркина. — СПб.: СПбГУАП, 2001. — 64 с.

51. Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А. Г. Грецов. — СПб.: Питер, 2007. — 208 с.

52. Джефкинс Ф. Паблик рилейшнз: учебное пособие для вузов / Ф. Джефкинс, Д. Ядин; пер. с англ.; под ред. Б. Л. Еремина. — М.: Юнити-Дана, 2003. — 416 с.

53. Джи Б. Имидж фирмы. Планирование, формирование, продвижение / Б. Джи. — СПб.: Питер, 2000. — 224 с.

54. Джурицкий А. Н. История педагогики. — М.: Владос, 2000. — 432 с.

55. Дагаева Е. А. 5 тренинговых программ «под ключ»: практическое руководство для тренера / Е. А. Дагаева. — Ростов н/Д: Феникс, 2012. — 332 с.

56. Дусавицкий А. К. Урок в развивающем обучении: книга для учителя / А. К. Дусавицкий и др. — 2-е изд. — М.: Вита-Пресс, 2010. — 288 с.

57. Додонов Б. И. Эмоции в системе ценностей / Б. И. Додонов // Психология эмоций: хрестоматия. — СПб.: Питер, 2004. — 497 с.
58. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. — СПб.: Питер, 2000. — 560 с.
59. Жмыриков А. Н. Психология политического лидерства в современной России. — Н. Новгород: Нижегород. гуманитар. центр, 1996. — 190 с.
60. Звенигородская Г. П. Практика рефлексивного образования смысловой эффект / Г. П. Звенигородская. — Хабаровск: Изд-во ГОУ ВПО ХГПУ, 2003. — 133 с.
61. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. — М.: Академия, 2010. — 176 с.
62. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. — М.: Логос, 2001. — 384 с.
63. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
64. Зиятдинова Ф. Г. Социальные проблемы образования / Ф. Г. Зиятдинова. — М.: РГГУ, 1999. — 282 с.
65. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2004. — 701 с.
66. Ильин Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2012. — 640 с.
67. Имидж лидера / отв. ред. Е. В. Егорова-Гантман. — М.: Общ-во «Знание» России, 1994. — 265 с.
68. Имиджелогия-2006: актуальные проблемы социального имиджмейкинга: Материалы IV Международного симпозиума по имиджелогии / под ред. Е. А. Петровой. — М.: РИЦ АИМ, 2006. — 358 с.
69. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., стер. — М.: Академия, 2004. — 208 с.
70. История России с древнейших времен до второй половины XIX века: курс лекций / под ред. проф. Б. В. Личмана. — Екатеринбург: Урал. гос. техн. ун-т, 1995. — 304 с.

71. История России. Вторая половина XIX — XX вв.: курс лекций / под ред. проф. Б. В. Личмана. — Екатеринбург: Урал. гос. техн. ун-т, 1995. — 352 с.

72. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / под ред. академика РАО А. И. Пискунова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Сфера, 2001. — 512 с.

73. История психологии в лицах: персоналии / под общ. ред. А. В. Петровского, ред.-сост. Л. А. Карпенко. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 364 с.

74. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие / М. С. Каган. — СПб.: Лань, 1998. — 448 с.

75. Каминская М. В. Природа педагогической деятельности / М. В. Каминская. — Рига: Эксперимент, 2002. — 72 с.

76. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д: Феникс, 1996. — 509 с.

77. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. — Рига: Эксперимент, 1999. — 180 с.

78. Ковальчук А. С. Основы имиджологии и делового общения: учеб. пособие для студентов вузов / А. С. Ковальчук. — Ростов н/Д: Феникс, 2003. — 224 с.

79. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник для СПО / Г. М. Коджаспирова — 4-е изд. — М.: Юрайт, 2016. — 719 с.

80. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. — М.: Владос-Пресс, 2003. — 224 с.

81. Кожин В. В. Судьба России: вчера, сегодня, завтра. — М.: Воениздат, 1997. — 305 с.

82. Колтаков К. Г. Педагогика, психология, предметные методики в подготовке учителя: науч. тр. / К. Г. Колтаков, И. И. Москвичев. — Бийск: НИЦ БПГУ, 2001. — 279 с.

83. Кондаков И. М. Психология: иллюстрированный словарь. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. — 512 с.

84. Коноплева Н. А. Игровая модель формирования имиджа личности в социокультурном контексте: монография / Н. А. Коноплева, Т. В. Метляева. — Владивосток: Дальнаука, 2012. — 196 с.

85. Конюхов Н. И. Экономический кризис: космос и люди / Н. И. Конюхов. — М.: Перо, 2014. — 229 с.

86. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1984. — 335 с.

87. Кортнев Г. Б. Воспитание в первобытном обществе: учеб. пособие. — М.: Просвещение, 1993. — 91 с.

88. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. — М.: Академия, 2006. — 400 с.

89. Крупенин А. Л. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов / А. Л. Крупенин, И. М. Крохина. — Ростов н/Д: Феникс, 1995. — 480 с.

90. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина; ВНИИ проф.-тех. образования. — М.: Высш. шк., 1989. — 166 с.

91. Кульневич С. В. Воспитательная работа в средней школе: от коллективизма к взаимодействию / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. — Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 2000. — 288 с.

92. Ладанов И. Д. Практический менеджмент. Психотехника управления и самотренировки / И. Д. Ладанов. — М.: Корпоративные стратегии, 2004. — 496 с.

93. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века) / Ю. М. Лотман. — СПб.: Искусство-СПБ, 1994. — 399 с.

94. Лебедев В. И. Постигание личности / В. И. Лебедев. — М.: МГИ им. Е. Р. Дашковой, 1999. — 164 с.

95. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард; пер. с нем. В. М. Лещинской. — К.: Высшая школа, 1981. — 390 с.

96. Леонтьев А. А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации / А. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2008. — 290 с.

97. Ломакина Т. Ю. Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях / Т. Ю. Ломакина, М. Г. Сергеева. — М.: Наука, 2008. — 331 с.

98. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. / А. С. Макаренко. — М.: Издательство академии педагогических наук, 1968. — Т. 5: Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе. — 557 с.

99. Мандель Б. Р. Педагогическая психология: учебное пособие / Б. Р. Мандель. — М.: Инфра-М, 2012. — 368 с.

100. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу; пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. — СПб.: Евразия, 2001. — 478 с.
101. Масалов Г. А. Горячее сердце учителя / Г. А. Масалов. — Хабаровск: Книж. изд-во, 1968. — 255 с.
102. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. — 7-е изд. — СПб.: Питер, 2013. — 800 с.
103. Маховская О. И. Тайны предметного мира ребенка. О чем молчат ваши дети / О. И. Маховская. — М.: Эксмо, 2017. — 224 с.
104. Мердок Дж. Фундаментальные характеристики культуры / Антология исследований культуры. — СПб.: Университетская книга, 1997. — Т. 1: Интерпретация культуры. — 728 с.
105. Мид. Дж. Г. Избранное. Сборник переводов / сост. и пер. с англ. В. Г. Николаев; отв. ред. Д. В. Ефременко. — М.: ИНИОН РАН, 2009. — 290 с.
106. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал: психология проблем / Л. М. Митина. — М.: Дело, 1994. — 215 с.
107. Мижериков В. А., Ермоленко Е. М. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студентов педагогических заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 268 с.
108. Морозов А. В. Деловая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / А. В. Морозов. — 3-е изд., доп. и перераб. — М.: Академический проект, 2005. — 576 с.
109. Нефедова И. Я и мой имидж / И. Нефедова, Е. Власова. — М.: Яуза, Эксмо-Пресс, 1997. — 208 с.
110. Никитина Н. Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. — М.: Академия, 2004. — 224 с.
111. Новиков А. М. Развитие отечественного образования (полемические размышления) / А. М. Новиков. — М.: Эгвес, 2005. — 176 с.
112. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. — М.: Цицеро, 1995. — 114 с.
113. Носс И. Н. Введение в практику психологического исследования / И. Н. Носс. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. — 348 с.

114. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX — начале XX вв.: сб. науч. тр. / под ред. К. И. Салимовой. — М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. — 164 с.

115. О значении авторитета в воспитании / История педагогики в России: хрестоматия / сост. С. Ф. Егоров. — М.: Академия, 2002. — 400 с.

116. Оганесян С. Г. Об адекватности ощущений и восприятий внешнему миру: автореф. дис. ... канд. филос. наук / С. Г. Оганесян. — Ереван: Изд-во Ереванского государственного университета, 1968. — 20 с.

117. Панасюк А. Ю. Вам нужен имиджмейкер? Или о том, как создать свой имидж / А. Ю. Панасюк. — М.: Дело, 1998. — 240 с.

118. Панасюк А. Ю. А что у него в подсознании? Двенадцать уроков по психотехнологии проникновения в подсознание собеседника / А. Ю. Панасюк. — М.: Акад. нар. хоз-ва при Правительстве Российской Федерации; Дело, 1999. — 266 с.

119. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники / А. Ю. Панасюк. — 2-е изд., стер. — М.: Омега-Л, 2008. — 266 с.

120. Панфилова А. П. Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник для бакалавров / А. П. Панфилова, А. В. Долматов; под ред. А. П. Панфиловой. — М.: Юрайт, 2016. — 487 с.

121. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Истоки и перспективы / Б. Д. Парыгин. — СПб.: СПбГУП, 2010. — 533 стр.

122. Пидкасистый П. И. Искусство преподавания. Первая книга учителя / П. И. Пидкасистый, М. Л. Портнов. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 212 с.

123. Педагогическая аксиология: монография / Г. И. Чижакова и др.; отв. ред. д-р пед. наук, проф. Г. И. Чижакова; д-р пед. наук, проф. В. А. Сластенин. — Красноярск: СибГТУ, 2008. — 294 с.

124. Педагогика: теория, системы, технологии: учебник для студ. высш. и средней учеб. заведений / С. А. Смирнов и др.; под ред. С. А. Смирнова. — 7-е изд., стер. — М.: Академия, 2007. — 512 с.

125. Перелыгина Е. Б. Механизмы функционирования имиджа как феномена интерсубъективного взаимодействия / Е. Б. Перелыгина. — М.: Самиздат, 2002. — 223 с.

126. Перелыгина Е. Б. Психология имиджа / Е. Б. Перелыгина. — М.: Аспект Пресс, 2002. — 223 с.
127. Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе / Е. А. Петрова. — М.: Московское городское педагогическое общество, 1998. — 222 с.
128. Петрова А. В. Имидж учителя в современной России / А. В. Петрова, Н. М. Шкурко. — М.: РИЦ АИМ, 2006. — 101 с.
129. Петрова Е. А. Имидж и его изучение в современной науке / Е. А. Петрова // Известия академии имиджелогии. — М.: РИЦ АИМ, 2005. — Т. 1. — 340 с.
130. Петрова И. И. К вопросу о классификации видов самоподачи в отечественной и зарубежной психологии / И. И. Петрова // Материалы II Международного симпозиума по имиджелогии / под ред. Е. А. Петровой — М.: РИЦ АИМ, 2004. — 380 с.
131. Петрова Р. Г. Гендерология и феминология: учебное пособие / Р. Г. Петрова. — М.: Дашков и Ко, 2006. — 232 с.
132. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин и др. — М.: Школа-Пресс, 1998. — 512 с.
133. Педагогическая антропология / авт.-сост. Б. М. Бим-Бод. — М.: Изд-во УРАО, 1998. — 367 с.
134. Подласый И. П. Педагогика: учебник / И. П. Подласый. — М.: Высшее образование, 2006. — 540 с.
135. Подласый И. П. Педагогика начальной школы: учебное пособие для студентов педагогических колледжей / И. П. Подласый. — М.: Владос, 2000. — 400 с.
136. Подласый И. П. Педагогика: в 3 кн. Учебник для студентов вузов, обучающихся по направлениям подготовки и специальностям в области «Образование и педагогика» / И. П. Подласый. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Владос, 2007. — Кн. 3: Теория и технология воспитания. — 463 с.
137. Политиками не рождаются: как стать и остаться эффективным политическим лидером: психологическое пособие для политиков / Е. Л. Лабашкина и др. — М.: Антиква, 1993. — 424 с.
138. Почепцов Г. Г. Имиджелогия. — М.: Рефл-бук, 2000. — 768 с.



139. Почебут Л. Г. Социальная психология / Л. Г. Почебут, И. А. Мейжис. — М.: Питер, 2010. — 672 с.
140. Почепцов Г. Г. Профессия: имиджмейкер / Г. Г. Почепцов. — СПб.: Алетейя, 2000. — 256 с.
141. Профессиональная педагогика: учебник / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. — 3-е изд. — М.: Ассоциация «Профессионального образования», 2010. — 456 с.
142. Пряжников Н. С. Этические проблемы психологии: учеб.-метод. пособие. — 2-е изд., стер. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. — 488 с.
143. Психология в отборе персонала / Д. Купер, А. Робертсон. — СПб.: Питер, 2003. — 240 с.
144. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии. — М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2008 — 320 с.
145. Психология: учебное пособие / под ред. В. Н. Панфёрова. — СПб.: Питер, 2013. — 480 с.
146. Практическая психология для преподавателей / колл. авт. под рук. М. К. Тутушкиной. — М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1997. — 328 с.
147. Рассел Т. Навыки эффективной обратной связи / Т. Рассел. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — 176 с.
148. Реан А. А. Психология и педагогика: учебное пособие / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. — СПб.: Питер, 2007. — 432 с.
149. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб.: Питер, 2000. — 416 с.
150. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. — СПб.: Питер, 2007. — 464 с.
151. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителями и педагогическим коллективом / Е. И. Рогов. — М.: Владос, 1998. — 496 с.
152. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие / Е. И. Рогов. — М.: Владос, 1996. — 529 с.
153. Рубинштейн С. П. Основы общей психологии. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 720 с.

154. Садохин А. П. Этнология / А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая. — М.: Академия, 2001. — 304 с.
155. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии / Г. С. Салливан; пер. с англ. — СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999. — 347 с.
156. Семенова Л. М. Имиджменеджмент / Л. М. Семенова. — СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2016. — 79 с.
157. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. — М.: НИИ школьных технологий, 2005. — 288 с.
158. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 430 с.
159. Сэмпсон Э. Бизнес-презентация: творческие идеи для блестящего выступления / Э. Сэмпсон; пер. с англ. С. Харций, О. Трофимова. — 2-е изд. — М.: Альпина Бизнес-Букс; Деловая культура, 2006. — 200 с.
160. Сергеева В. П. Классный руководитель в современной школе / В. П. Сергеева. — М.: ЦГЛ, 2003. — 187 с.
161. Сидорчукова Л. Г. Театральность как модель имиджевой коммуникации / Л. Г. Сидорчукова // Имиджелогия-2007: сб. науч. ст. — М., 2007. — 272 с.
162. Смит Г. К. Тренинг прогнозирования поведения: тренинг сенситивности / пер. с англ. — СПб.: Речь, 2001. — 252 с.
163. Слостенин В. А. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. А. Байкова и др.; под ред. В. А. Слостенина. — М.: Академия, 2004. — 144 с.
164. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. — М.: Академия, 2002. — 576 с.
165. Смоленский Н. И. Теория и методология истории: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. И. Смоленский. — 2-е изд., стер. — М.: Академия, 2008. — 272 с.
166. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер; пер. с англ. — М.: Феникс, 1998. — 688 с.

167. Соловейчик С. Л. Час ученичества. Жизнь замечательных учителей. — М.: Детская литература, 1972. — 256 с.
168. Сонин В. А. Классики мировой психологии: библиографический энциклопедический словарь / В. А. Сонин, Л. М. Шлионский. — СПб.: Речь, 2001. — 282 с.
169. Сорока-Росинский / сост. и авт. предисл. Р. Б. Вендровская. — М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 222 с. (Антология гуманной педагогики / Моск. гор. пед. ун-т.)
170. Станиславский К. С. Собр. соч.: в 9 т. — М.: Искусство, 1989. — Т. 2: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. — 511 с.
171. Старикова Л. Д. История педагогики и философия образования: учеб. пособие для студентов / Л. Д. Старикова. — Ростов н/Д: Феникс, 2008. — 435 с.
172. Степашко Л. А. Философия и история образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л. А. Степашко. — М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1999. — 272 с.
173. Столяренко А. М. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов. — М.: Юнити-Дана, 2001. — 423 с.
174. Торосян В. Г. История образования и педагогической мысли: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Владос-Пресс, 2003. — 352 с.
175. Турчин Г. Д. Антология педагогической мысли России (второй половины XIX — начала XX в.): учеб. пособие / Г. Д. Турчин. — Саратов: СГУ, 2013. — 32 с.
176. Удальцова М. В. Социология и психология управления / М. В. Удальцова, Л. К. Аверченко. — М.: Инфра-М; Новосибирск: Сибирское соглашение, 1999. — 180 с.
177. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1990. — Т. 1. — 416 с.
178. Фадеева Е. И. Тайны имиджа: учебно-методическое пособие. — М.: ЦГЛ «РОН», 2002. — 128 с.
179. Федоров И. А. Имидж как программирование поведения людей / И. А. Федоров. — Рязань: Новое время, 1997 — 235 с.
180. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова; Российская Академия образования. — М.: ИНТОР, 1994. — 128 с.

181. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии / А. Я. Флиер. — М.: Академический Проект, 2000. — 496 с.
182. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; пер. с англ. и нем. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
183. Фрейд З. Психоанализ, религия, культура / З. Фрейд. — М.: Наука, 1992. — 456 с.
184. Фресс П. Экспериментальная психология. — СПб.: Питер, 2003. — 160 с.
185. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. — М.: Республика, 1994. — 497 с.
186. Футин В. Н. Имидж-технологии в процессе преподавания имиджологии: сб. докладов. — М., 2003. — С. 11–23.
187. Фукс Э. Иллюстрированная теория нравов: галантный век / Э. Фукс; пер. с нем. — М.: Республика, 1994. — 479 с.
188. Хатунцев Б. Н. О природе власти. Опыт исследования социально-психологических основ власти / Б. Н. Хатунцев. — Саратов: Издание автора, 1925. — 149 с.
189. Хрестоматия по педагогической психологии / сост. и авт. введ. очерков А. И. Красило, А. П. Новгородцева. — М.: Междунар. пед. акад., 1995. — 412 с.
190. Хрусталева Т. М. Психология способностей: учебное пособие / Т. М. Хрусталева. — Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. — 180 с.
191. Чалдини Р. Психология влияния. — СПб.: Питер, 1999. — 272 с.
192. Чебанюк Т. А. Методы изучения культуры: учебное пособие. — СПб.: Наука, 2010. — 350 с.
193. Человек как субъект культуры / отв. ред. Э. В. Сайко. — М.: Наука, 2002. — 445 с.
194. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В. Д. Шадриков. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Логос, 1996. — 320 с.
195. Шарков Ф. И. Коммуникология: социология массовой коммуникации: учебное пособие / Ф. И. Шарков — 2-е изд. — М.: Дашков и К, 2012. — 320 с.
196. Шарков Ф. И. Имидж фирмы: технологии управления: учебное пособие для вузов. — М.: Академический проект, 2006. — 272 с.

197. Шепель В. М. Человеческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / В. М. Шепель. — М.: Дом педагогики, 2000. — 544 с.
198. Шепель В. М. Имиджелогия: секреты личного обаяния / В. М. Шепель. — М.: Линка-Пресс, 1997. — 168 с.
199. Шепель В. М. Имиджелогия. Как нравиться другим людям. — М.: Народное образование, 2002. — 576 с.
200. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани; пер. с англ. В. Б. Ольшанского. — Ростов н/Д: Феникс, 1999. — 544 с.
201. Шелонаев С. И. Технологии репарационного менеджмента: творческая элита / С. И. Шелонаев. — СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. — 212 с.
202. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг; пер. с нем. — М.: Университетская книга, АСТ, 1998. — 720 с.
203. Ягер Дж. Деловой этикет. Как выжить и преуспеть в мире бизнеса / Дж. Ягер. — М.: Джон Уайли энд санз, 1994. — 284 с.
204. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.
205. Ярошевский М. Г. История психологии от античности до середины XX в.: учебное пособие / М. Г. Ярошевский. — М.: Академия, 1996. — 416 с.

### **Статьи из периодических изданий**

206. Абрамов В. В. Бренд современного учителя в теории связей с общественностью / В. В. Абрамов, А. А. Калюжный // PR в образовании. — 2005. — № 5. — С. 102–110.
207. Аминов Н. А. Природные предпосылки педагогических стилей у преподавателей начальной школы / Н. А. Аминов // Вопросы психологии. — 1997. — № 2. — С. 14–22.
208. Алиева М. А. Учитель — носитель и транслятор культурных ценностей / М. А. Алиева // Учитель создает нацию (А.-Х. А. Кадыров). Сборник материалов II Международной научно-практической конференции (г. Грозный, 25 ноября 2017 года). — Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.), 2017. — С. 11–13.

209. Андреева Е. В. Программа поддержки начинающего учителя / Е. В. Андреева, Н. В. Новокшенов // Управление современной школой. Завуч. — 2010. — № 2. — С. 82–96.

210. Атаханов Р. А. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия / Р. А. Атаханов, М. Г. Бобкова // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 1. — С. 93–103.

211. Бабынин Э. В. Генетические аспекты темперамента / Э. В. Бабынин // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 5. — С. 95–102.

212. Белик А. А. Психологические направления в этнологии США. От исследования «культура-и-личность» к психологической антропологии / А. А. Белик // Этнология в США и Канаде / под ред. Е. А. Веселкина, В. А. Тишкова. — М.: Наука, 1989. — С. 190–240.

213. Боас Ф. Некоторые проблемы методологии общественных наук / Ф. Боас // Антология исследований культуры. — СПб.: Университетская книга, 1997. — Т. 1: Интерпретация культуры. — С. 499–508.

214. Бобкова М. Г. Критерии эффективности психологического консультирования / М. Г. Бобкова, В. В. Гараева // Вестник Тюменского государственного университета. — 2011. — № 9. — С. 248–255.

215. Бобро Т. П. Социально-психологические особенности ценностных ориентаций педагогов в условиях модернизации образования / Т. П. Бобро // Инновации в образовании. — 2008. — № 10. — С. 47–51.

216. Бобрышева И. В. Профессионализм современного учителя с позиции разных моделей педагогической деятельности / И. В. Бобрышева // Инновации в образовании. — 2009. — № 2. — С. 11–17.

217. Большунова Н. Я. Субъективность как социокультурное явление и квинтэссенция индивидуальности / Н. Я. Большунова // Личность и бытие: субъектный подход: материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина (Москва, 15–16 октября, 2008 г.). — М.: Институт психологии РАН, 2008. — С. 31–36.

218. Бурлачук Л. Ф. Акцентуации личности: что диагностируем? / Л. Ф. Бурлачук, В. Н. Духневич // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 136–143.

219. Валицкая А. П. Новая школа России: культуротворческая модель в контексте задачи духовно-нравственного воспитания / А. П. Валицкая // Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 2. — С. 20–28.

220. Варданян М. Р. Функциональная модель имиджа педагога как фактор здоровьесбережения субъектов образовательного процесса / М. Р. Варданян // Имиджелогия-2007: имидж как феномен современной цивилизации: Материалы V Международного симпозиума по имиджелогии / под ред. Е. А. Петровой. — М.: РИЦ АИМ, 2007. — С. 109–112.

221. Вачков И. В. Типология учителей: от самого низкого до совершенно идеального / И. В. Вачков // Директор школы. — 2008. — № 1. — С. 42–49.

222. Виноградова Н. И. Становление компетентности будущего учителя начальной школы в области содействия школьнику в познавательном саморазвитии / Н. И. Виноградова, А. И. Узлытуева // Ученые записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. — 2016. — Т. 11. — № 2. — С. 163–169.

223. Виноградова О. В. Психологические особенности самопрезентации психологов и педагогов, работающих в системе образования / О. В. Виноградова // Имиджелогия-2007: имидж как феномен современной цивилизации: Материалы V Международного симпозиума по имиджелогии / под ред. Е. А. Петровой. — М.: РИЦ АИМ, 2007. — С. 159–163.

224. Володина О. В. Полипарадигмальные обоснования современного образования / О. В. Володина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета: сб. науч. ст. / Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ. — 2016. — № 7 (111). — С. 4–11.

225. Вяткин Б. А., Таллибулина М. Т. Одаренность в свете учения об интегральной индивидуальности // Вестник ПГПУ. Серия 1. Психология. — 2003. — № 1. — С. 19–26.

226. Гаврилов А. В. Развитие идей гуманизма в российской педагогической мысли / А. В. Гаврилов // Свободное воспитание. — 2013. — № 3. — С. 13–19.

227. Гайсина Р. С. Этнокультурное образование младших школьников / Р. С. Гайсина, Е. В. Головнева, Д. А. Гребенникова // *Фундаментальные исследования*. — 2015. — № 2-22. — С. 4987-4991.

228. Гизатуллина Э. Р. Программа развития нравственной сферы личности подростков «Нравственный выбор» / Э. Р. Гизатуллина // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2014. — № 3. — С. 17-19.

229. Гильмеева Р. Х. Формирование готовности педагогического коллектива к реализации ФГОС СПО: учебно-модульное сопровождение / Р. Х. Гильмеева, Л. Г. Богданова // *Среднее профессиональное образование*. — М. — 2015. — № 10. — С. 31-33.

230. Глузман Н. А. Формирование профессионального имиджа социального педагога / Н. А. Глузман // *Образование и наука*. — 2017. — Т. 19. — № 9. — С. 52-69.

231. Голубева Э. А. Типологический и измерительный подходы к изучению индивидуальности: от Оствальда и Павлова к современным исследованиям / Э. А. Голубева // *Психологический журнал*. — 1995. — Т. 10. — № 1. — С. 65-67.

232. Донская Л. Ю. Функции имиджа преподавателя высшей школы / Л. Ю. Донская // *Имиджелогия-2006: актуальные проблемы социального имиджмейкинга: Материалы IV Международного симпозиума по имиджелогии* / под ред. Е. А. Петровой. — М.: РИЦ АИМ, 2006. — С. 78-83.

233. Журавлев Д. В. Имидж как специфическое единство типичных признаков, управляющих индивидуальным, групповым и массовым сознанием / Д. В. Журавлев // *PR в образовании*. — 2004. — № 2. — С. 52-62.

234. Зинченко В. П. Образование. Мышление. Культура / В. П. Зинченко // *Психологическая наука и образование*. — 2002. — № 3. — С. 5-23.

235. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // *Вопросы психологии*. — 2000. — № 3. — С. 57-66.

236. Исаев Е. И. Теория и практика психологического образования педагога / Е. И. Исаев // *Психологический журнал*. — 2000. — Т. 21. — № 6. — С. 57-65.



237. Казарцева О. М. Как стать хорошим педагогом? / О. М. Казарцева // Народное образование. — 1999. — № 1-2. — С. 211-215.

238. Калюжный А. А. Использование имиджевой стратегии и имиджелогии в деятельности учителя / А. А. Калюжный, И. П. Казаченко // PR в образовании. — 2006. — № 4. — С. 4-9.

239. Каменев С. В. Проблемы современного образования: социально-психологический ракурс / С. В. Каменев // Инновационный потенциал психологии в развитии человека XXI века: сб. материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. проф. В. С. Чернявской; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (25-27 июня 2009 г.). — 2-е изд., испр., доп. — Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2010. — С. 26-29.

240. Карпенко Н. П. К вопросу о становлении новой педагогической парадигмы и ее технологическом обеспечении / Н. П. Карпенко, В. Н. Помогайбин // Мир психологии. — 1998. — № 3. — С. 172-181.

241. Козлова Г. Н. Образ учителя русской гимназии XIX — начала XX вв. в литературе / Г. Н. Козлова // Педагогика. — 2000. — № 2. — С. 67-70.

242. Колмогорцева Н. Н. Тренинг эффективной самопрезентации как средство формирования индивидуального имиджа / Н. Н. Колмогорцева // Инновационный потенциал психологии в развитии человека XXI века: сб. материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. проф. В. С. Чернявской; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (25-27 июня 2009 г.). — 2-е изд., испр., доп. — Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2010. — С. 213-214.

243. Кольцова В. А. Психолого-педагогические воззрения в России XVIII в. / В. А. Кольцова, Б. Н. Тугайбаева // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20. — № 4. — С. 5-17.

244. Коноплева Н. А. Теоретико-методологические подходы к анализу имиджа учителя / Н. А. Коноплева, Е. В. Ткаченко // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 9-11. — С. 561-565.

245. Кошмаров А. Ю. Телевизионный образ политического лидера как результат репутационного менеджмента / А. Ю. Кошмаров // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. — 2003. — № 4. — С. 15–29.

246. Корсакова Т. В. Профессиональная позиция учителя в условиях реализации Федерального государственного стандарта общего образования второго поколения / Т. В. Корсакова // Педагогика. — 2009. — № 10. — С. 46–50.

247. Крупенин А. Л. Чтобы все стали хорошими учениками / А. Л. Крупенин, И. М. Крохина // Воспитание школьников. — 1997. — № 6. — С. 4–6.

248. Куницкая Ю. И. Педагогическая позиция учителя как гарант нового содержания образования / Ю. И. Куницкая // Педагогика. — 2008. — № 3. — С. 60–66.

249. Лизинский В. М. Изменение функций современного учителя / В. М. Лизинский // Педагогический вестник. — 2010. — № 2. — С. 8–9.

250. Лукьянова М. И. Участие в конкурсе лучших учителей как способ творческой самореализации педагога в профессиональной деятельности / М. И. Лукьянова // Инновации в образовании. — 2009. — № 4. — С. 131–142.

251. Линтон Р. Личность, культура и общество / Р. Линтон // Вопросы социальной теории. — 2007. — Т. 1. — Вып. 1. — С. 175–190.

252. Лишин О. В. А. Маслоу и культурно-историческая концепция личностного развития (опыт сопоставления различных подходов к формированию нормы культуры поведения) / О. В. Лишин // Мир психологии. — 1999. — № 4. — С. 295–302.

253. Малярчук Н. Н. Здоровье создающая деятельность педагогов / Н. Н. Малярчук // Педагогика. — 2009. — № 1. — С. 55–59.

254. Мальцева А. П. Возможна ли философская теория желания / А. П. Мальцева // Человек. — 2003. — № 4. — С. 12–26.

255. Маркин В. М. «Я» как личностная характеристика государственного служащего / В. М. Маркин // Имидж госслужбы: сб. науч. тр. — М.: 1996. — С. 122.

256. Миронова М. Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя / М. Н. Миронова // Вопросы психологии. — 1998. — № 1. — С. 44–58.

257. Михайлова Н. Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки ребенка / Н. Михайлова // Народное образование. — 1998. — № 6. — С. 115–118.

258. Митина Л. М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л. М. Митина, О. В. Кузьменкова // Вопросы психологии. — 1998. — № 3. — С. 3–16.

259. Небылицын В. Д. Темперамент / В. Д. Небылицын // Проблемы психологии индивидуальности / под ред. А. В. Бругилинского и Т. Н. Ушаковой. — М.: МПСИ, 2000. — С. 13–21.

260. Никитина Н. Н. Развитие ценностного сознание учителя. // Педагогика. — 2000. — № 6. — С. 65–70.

261. Орлов А. Б. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус / А. Б. Орлов // Педагогика. — 1999. — № 7. — С. 60–68.

262. Панасюк А. Ю. Понятие «имидж» в сопоставлении с другими сходными понятиями / А. Ю. Панасюк // Известия Академии имиджелогии. — М.: РИЦ АИМ, 2005. — Т. 1. — С. 31–50.

263. Панфилова А. П. Лидерство и профессиональное мастерство учителя / А. П. Панфилова // Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 1. — С. 32–36.

264. Петров И. Г. Фундаментальные функции эмоций как органа индивида и индивидуальности / И. Г. Петров // Мир психологии: научно-методический журнал / ред. Д. И. Фельдштейн, А. Г. Асмолов. — 2002. — № 4. — С. 21–30.

265. Петров И. Г. Научное и аксиологическое определение субъекта как реальности и понятия: на пути к синтезу / И. Г. Петров // Человек как субъект культуры / отв. ред. Э. В. Сайко. — М.: Наука, 2002. — С. 130–186.

266. Пищулин Н. П. Имидж педагога / Н. П. Пищулин, С. Н. Пищулин // PR в образовании. — 2003. — № 2. — С. 58–62.

267. Прозорова Е. В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности / Е. В. Прозорова // Мир психологии. — 2000. — № 2. — С. 191–201.

268. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Митина Л. М., Кузьменкова О. В. // Вопросы психологии. — 1998. — № 3. — С. 3–16.

269. Пряжников Н. С. Методы ориентировки в психологических «Пространствах» самоопределения / Н. С. Пряжников // Национальный психологический журнал. — 2017. — № 3 (27). — С. 144–150.

270. Рассказов Ф. Д. Становление педагогического профессионализма учителя в системе педвузовского образования / Ф. Д. Рассказов, М. В. Отс // Педагогическое образование и наука. — 2009. — № 4. — С. 66–69.

271. Роботова А. С. Учителями славится Россия... / А. С. Роботова // Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 1. — С. 12–21.

272. Руденский Е. В. Социально-психологические деформации личности учителя / Е. В. Руденский // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 169–174.

273. Рябикина З. И. Психологические проблемы имиджа / З. И. Рябикина // Развивающаяся личность в системе высшего образования России (по материалам Всероссийской научно-практической конференции). Ростов н/Д. — 2002. — С. 117–129.

274. Салов А. И. О соотношении этического мировоззрения и этического мышления учителя / А. И. Салов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2007. — Т. 6. — № 4 (21). — С. 179–183.

275. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин // Управление современной школой. Завуч. — 2009. — № 6. — С. 79–94.

276. Соколова И. И. Социально-профессиональный портрет учителя / И. И. Соколова // Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 2. — С. 3–5.

277. Сонин В. А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя / В. А. Сонин // Мир психологии. — 2000. — № 2. — С. 183–191.

278. Сорежникова Р. К. Имиджетворчество будущего педагога как основа профессионализма / Р. К. Сорежникова и др. // Ученые записки ЗабГУ. — 2018. — Т. 13. — № 2. — С. 85–89.

279. Столбова Е. А. Формирование профессионального имиджа будущих педагогов / Е. А. Столбова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2007. — Т. 6. — № 4 (21). — С. 206–208.

280. Сысоева Е. Ю. Рефлексивный анализ имиджобразующих характеристик преподавателя вуза / Е. Ю. Сысоева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2009. — № 5 (71). — С. 124–130.

281. Тряпицына А. П. Современный учитель: информация к размышлению / А. П. Тряпицына // Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 1. — С. 3–11.

282. Теплов Б. М. Новые данные по изучению свойств нервной системы и их значение для психологии / Б. М. Теплов // Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. — М.: Наука. — 1963. — С. 475–498.

283. Ушакова Е. Условия труда и здоровье учителя / Е. Ушакова // Директор школы. — 2008. — № 6. — С. 99–103.

284. Федосова И. В. Формирование педагогического имиджа у будущих специалистов сферы образования / И. В. Федосова // АНИ: Педагогика и психология. — 2016. — Т. 5. — № 2 (15). — С. 161–201.

285. Федосова И. В. Профессиональный имидж педагога в контексте личностно-профессиональной подготовки будущего специалиста сферы образования / И. В. Федосова // Психология в экономике и управлении. — 2014. — № 1. — С. 111–120.

286. Феофанов О. Л. Стереотип и имидж в буржуазной пропаганде / О. Л. Феофанов // Вопросы философии. — 1989. — № 6. — С. 98–100.

287. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. — 1997. — № 1. — С. 45–55.

288. Целищева Н. Ситуация успеха для каждого учителя / Н. Целищева // Народное образование. — 2000. — № 1. — С. 87–106.

289. Чертыкова И. П. О соотношении категорий «имидж» и «образ» / И. П. Чертыкова // Имиджелогия-2006: актуальные проблемы социального имиджмейкинга. — М.: РИЦ АИМ. — 2006. — С. 341–343.

290. Шашауров Д. Л. Сущность понятия «имидж современного учителя» / Д. Л. Шашауров // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Соционика. — 2015. — Т. 21. — № 2. — С. 15–20.

291. Шляхова И. Б. Педагогическая парадигма, теория, проблемы, поиски путей решения / И. Б. Шляхова // Теория и практика образования в современном мире: Материалы VII Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — СПб.: Свое издательство. — 2015. — С. 54–64.

### **Справочные издания**

292. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М.: Академия, 2003. — 176 с.

293. Круглов А. В. Словарь А-И. Психология и характерология понятий // Б-ка журнала «Здравый смысл». — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Гнозис, 2000. — 380 с.

294. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. — М.: Эгвес, 2013. — 494 с.

295. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Около 57 000 слов / С. И. Ожегов; под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. — 10-е изд., стер. — М.: Советская энциклопедия, 1973. — 846 с.

296. Педагогический энциклопедический словарь / Абдуллин Э. Б. и др. — М.: Дрофа; Большая Российская энциклопедия, 2008. — 527 с.

297. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский и др.; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М.: Академия, 2008. — 352 с.

298. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / под ред. С. М. Черкасова. — СПб.: Восточно-европейский институт психоанализа, 1995. — 640 с.

299. Современный словарь по психологии / В. В. Юрчук. — Мн.: «Современное слово», 1998. — 768 с.

300. Социологический энциклопедический словарь / ред.-координатор академик РАН Г. В. Осипов. — М.: Инфра-М-Норма, 1998. — 488 с.

301. Шарков Ф. И. Коммуникология: энциклопедический словарь-справочник / Ф. И. Шарков. — 2-е изд. — М.: Дашков и Ко, 2012. — 768 с.

302. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии. — Мн.: «Современное слово», 1998. — 768 с.

## Диссертации и авторефераты

303. Бобкова М. Г. Формирование профессиональной установки на эмпатийный способ взаимодействия: дис. ... канд. психол. наук / М. Г. Бобкова. — Тобольск, 2005. — 216 с.

304. Бурстин Д. Имидж, или что случилось с американской мечтой // Научная библиотека диссертаций и авторефератов. — М., 2001. — 236 с.

305. Калюжный А. А. Социально-психологические основы имиджа учителя: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. — Ярославль, 2007. — 353 с.

306. Бекетова Е. А. Формирование профессионального имиджа будущего учителя технологии и предпринимательства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Армавир, 2006. — 174 с.

307. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л. М. Митина. — М., 1995.

308. Орлова Е. Л. Формирование позитивного имиджа государственного деятеля (социально-психологический аспект): дис. ... канд. психол. наук / Е. Л. Орлова. — М., 1997. — 135 с.

309. Попова Ж. Г. Социально-психологические особенности представлений об имидже учителя начальной школы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. — М., 2007. — 198 с.

310. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: (13.00.01) / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. — М., 1977. — 129 с.

311. Светлакова Е. Ю. Визуальное мышление в процессе киновосприятия: дис. ... канд. филос. наук / Е. Ю. Светлакова. — Кемерово, 2000. — 167 с.

## Зарубежная литература

312. Boorstin D. The image, or what happened to the American Dream. London, 1961.

313. Barnouw E. The image Empire. A history of Broadcasting in the United States Oxford, 1973.

314. Moulding K. The image. Knowledge in life and society. — Ann Arbor, 1961.

315. Wood J. V. Theory and research concerning social comparisons of personal attributes. — Psychological Bulletin, 1989.

316. Ryans D. G. Characteriscs of teachers. Washington, DC: Amer. Council on Educat., 1960.

### **Электронные ресурсы**

317. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948) [электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru>

318. Гвалдин А. Ю. К постановке проблемы диалогичности воспитания в наследии Я. Корчака [электронный ресурс] // А-фактор: научные исследования и разработки (гуманитарные науки): электронный журнал. — 2017. — № 2. URL: [www.a-factor.ru/archive/itemlist/category/25-nomer-2-2017-g](http://www.a-factor.ru/archive/itemlist/category/25-nomer-2-2017-g)

319. Гавричук С. А. Уход от традиций как крах воспитательной работы в школе [электронный ресурс] / С. А. Гавричук // SCI-ARTICLE.RU. — № 1. URL: [sci-article.ru/articles\\_current.php](http://sci-article.ru/articles_current.php) (дата обращения: 10.05.2018).

320. Гин А. А. Цели и предмет Триз-педагогики [электронный ресурс]. URL: <https://trizway.com/arf/form/153.htm> (дата обращения 07.06. 2017).

321. Горчакова В. Г. Имидж. Искусство и реальность: учеб. пособие для студентов вузов [электронный ресурс] / В. Г. Горчакова. — М.: Юнити-Дана, 2012. — 279 с.

322. Гордеева Е. В. Исследование проблемы формирования имиджа преподавателя вуза [электронный ресурс] / Е. В. Гордеева, Н. В. Иванушкина // Молодой ученый. — 2017. — № 15 (2). — С. 56–58. URL: <https://molnch.ru/archive/149/41609/> (дата обращения 07.06.2018).

323. Джамилова Ф. Н. Структурные компоненты профессионального имиджа педагога [электронный ресурс] / Ф. Н. Джамилова, Н. Ф. Мадаминова // Молодой ученый. — 2012. — № 12. — С. 461–462. URL: <https://molnch.ru/archive/47/5827/> (дата обращения 07.06.2018).

324. Закон РФ «Об образовании» (№ 273-ФЗ) 2018 от 29.12.2012 в последней действующей ред. от 29.12. 2017 [электронный ресурс]. URL: <https://dokumenty24.ru>

325. Закон РФ «Об образовании» 10.07.1992 № 3066-1 [электронный ресурс]. URL: <https://dokipedia.ru>



326. Захарова С. Н. Имидж педагога как составляющая профессиональной компетентности / С. Н. Захарова // Молодой ученый. — 2016. — № 51. — С. 16–18 [электронный ресурс]. URL: <https://molnch.ru/archive/109/26316/> (дата обращения: 07.06.2018).

327. Маркова А. К., Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии: научный журнал. — 1987. — № 5. — С. 40–48. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=37452>

328. Сушков И. Р. Проблема дифференциации основных социально-психологических понятий. [Электронный ресурс] / И. Р. Сушков // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. URL: [www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/doc/journal\\_19\\_38.pdf](http://www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/doc/journal_19_38.pdf)

329. Харрис Дж. Коучинг: личностный рост и успех. — СПб.: Речь, 2003. — 112 с. [электронный ресурс]. URL: [bk-world.ru>...coaching-lichnostnyu...i...dzhina-haris](http://bk-world.ru/>...coaching-lichnostnyu...i...dzhina-haris)

330. Климова Е. А. Методика определения профессиональной направленности в классификации / Е. А. Климова [электронный ресурс]. URL: [https://studopedia.ru/4\\_91129\\_professionalnaya-klassifikatsiya-klimova-ea-metodika-opredeleniya-professionalnoy-napravlenosti-v-klassifikatsii-klimova-ea.html](https://studopedia.ru/4_91129_professionalnaya-klassifikatsiya-klimova-ea-metodika-opredeleniya-professionalnoy-napravlenosti-v-klassifikatsii-klimova-ea.html)

331. Хуторской А. В. Структура эвристических способностей учащихся [электронный ресурс]. URL: <https://www.eidos.ru/journal|2005|0421.htm> (дата обращения: 11.08.2017).

332. Эволюционное введение в психологию: конспект лекций [электронный образовательный ресурс для студентов] / сост. канд. психол. наук. С. Н. Ситдикова [электронный ресурс]. URL: [www.sssu.ru/rpd/37.03.01%20психологияэволюционное%20введение%20в%20психологию/приложение%202.методические%20указания%20по%20освоению%20дисциплины%20эвол.введен.в%20психол.pdf](http://www.sssu.ru/rpd/37.03.01%20психологияэволюционное%20введение%20в%20психологию/приложение%202.методические%20указания%20по%20освоению%20дисциплины%20эвол.введен.в%20психол.pdf)

### **Аналитический материал художественных фильмов**

333. «Сельская учительница». 1947 г. Сценарий М. Смирновой, постановщик Марк Донской, режиссер Рафаил Перельштейн.

334. «Доживем до понедельника». 1968 г. Сценарий Г. Полонского, постановка С. Ростоцкий, режиссер З. Кудрямова.
335. «Розыгрыш». 1976 г. Сценарий С. Лунгина, режиссер В. Меньшов.
336. «Пощечина, которой не было». 1977 г. режиссер-постановщик И. Шатров.
337. «Доброта». 1977 г. По мотивам повести С. Ласкина. Сценарий В. Соловьева, режиссер С. Рималис.
338. «Уроки французского». 1978 г. По мотивам одноименного рассказа В. Распутина, Сценарий и постановка Е. Ташкова.
339. «В моей смерти прошу винить Клаву К.» 1979 г. Сценарист М. Львовский, режиссеры Н. Лебедев и Э. Ясан.
340. «Вам и не снилось...» 1980 г. По мотивам одноименной повести Г. Щербаковой, инсценировка Т. Раздорожной, режиссер-постановщик И. Фрэн.
341. «4:0 в пользу Танечки». 1982 г. Постановка Р. Василевского, художник-постановщик В. Ефимов.
342. «Чучело». 1984 г. По мотивам одноименной повести В. Железнякова, режиссер-постановщик Р. Быков.
343. «Училка». 2015 г. Художник-постановщик А. Савина, режиссер-постановщик А. Петрухин.
344. «Географ глобус пропил». 2013 г. Режиссер А. Велединский, по одноименному роману А. Иванова.

# Приложения

## Приложение А

### **Психодиагностика личностных характеристик (ядра имиджа) и стилей педагогической деятельности современных учителей**

В результате проведенного теоретического анализа был установлен ряд психологических характеристик реального имиджа современного российского учителя. В частности, одним из таких качеств образа школьного учителя оказалась тревожность. В связи с чем, на начальном этапе нашего эмпирического исследования, мы решили подробнее проанализировать проявление тревожности в образе учителей г. Владивостока, поскольку данных об этом имиджевом факторе у педагогов нашего региона при анализе научных статей и литературы обнаружено не было.

В то же время нельзя отрицать, что тревожность учителей будет влиять на их стиль общения в процессе взаимодействия с учениками и на эффективность профессиональной деятельности в целом.

Кроме того, в процессе анализа теоретических источников были выявлены характеристики, предполагающие наличие у педагогов определенных акцентуаций характера (стереотипность мышления и восприятия, вспыльчивость, конфликтность, устойчивость субъективных установок и др.). Было решено исследовать также данный аспект образа учителей, попытаться выявить наличие и установить какие акцентуации являются у них преобладающими, а значит, могут влиять на их имидж в представлении учеников и родителей. Кроме того, было решено рассмотреть взаимосвязь акцентуаций характера с уровнем тревожности педагогов, что позволит не только выделить тревожный тип учителя, но и выявить его взаимосвязь с определенными имеющимися чертами характера.

Данный этап эмпирического исследования осуществлялся в средних школах № 25, № 61 и № 74 города Владивостока в 2007 году.

**Объектом эмпирического исследования** были учителя как начальных, так и старших классов. Выборка для анализа

на данном этапе составила 50 человек. Возраст респондентов варьировался от 23 до 67 лет, стаж работы в общеобразовательной школе — от 1 до 45 лет. Нами была выдвинута следующая *гипотеза*: современные педагоги имеют высокий уровень тревожности, имеющей тенденцию связи с рядом акцентуаций характера.

**Цель данного этапа исследования** — установить наличие и уровень тревожности у школьных учителей г. Владивостока и ее взаимосвязь с акцентуациями характера как составляющими их реального имиджа.

Согласно поставленной нами цели, нами были отобраны следующие *психодиагностические методики*: Диагностика самооценки Ч. Д. Спилберга и Ю. Л. Ханина; Характерологический опросник Г. Шмишека (на основе типологии акцентуаций характера К. Леонгарда). В процессе исследования использовались также методы опроса, собеседования и наблюдения.

Опросник диагностики самооценки Ч. Д. Спилберга и Ю. Л. Ханина состоит из 40 предложений, респондентам предлагается оценить, насколько перечисленные состояния для них характерны. Выбрать необходимо один из четырех вариантов ответа: «нет, это не так», «пожалуй, так», «верно», «совершенно верно». Двадцать утверждений данного опросника направлены на выявление уровня реактивной тревожности как реакции в ответ на какие-либо внешние факторы, остальные двадцать определяют уровень личностной тревожности как устойчивой имиджевой характеристики. При этом реактивная тревожность может проявляться в виде напряженности, беспокойства, невротических реакций, нарушения внимания. В свою очередь, личностная — эмоциональными и невротическими срывами. Методика Ч. Д. Спилберга и Ю. Л. Ханина была выбрана нами как достаточно информативный способ самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивной тревожности) и личностной тревожности.

Адаптированный характерологический опросник К. Леонгарда — Г. Шмишека был разработан и впервые опубликован в 1970 году. С его помощью выделяются следующие десять типов акцентуаций: гипертимный, возбудимый, застревающий, эмотивный, педантичный, тревожно-боязливый, аффективно-лабильный (циклотимический), демонстративный, дистими-

ческий, аффективно-экзальтированный. Считаем целесообразным привести краткое описание всех видов акцентуаций.

*Застревающий тип акцентуации* подразумевает свойственную человеку чрезмерную стойкость аффектов. Особенно стойки эгоистические аффекты. Оскорбление личных интересов, как правило, никогда не забывается, поэтому таких людей характеризуют как злопамятных и мстительных. Их называют также чувствительными, болезненно обидчивыми и легко уязвимыми. Честолюбие — особо характерная черта застревающей личности, они очень подозрительны.

*Эмотивный тип* проявляется в чувствительности, впечатлительности, мягкосердечии, они жалостливы, слезливы (характерны как слезы грусти, так и радости). Душевные потрясения оказывают на них глубокое воздействие и могут вызывать реактивную депрессию, тяжесть которой соответствует тяжести переживания.

Личности, имеющие *тревожно-боязливый тип акцентуации* очень боязливы с детства. Склонность к страхам, повышенная робость — их основные черты. У взрослых страх не так всепоглощающ, окружающие люди не представляются для них угрожающими. Однако они демонстрируют неспособность отстаивать свою позицию в споре, отличаются робостью, высоким уровнем тревожности. Вместе с тем, возможна сверхкомпенсация робости в виде самоуверенного или дерзкого поведения, неестественность которого сразу бросается в глаза.

*Демонстративная тип* подразумевает высокую способность личности к защитным реакциям в виде вытеснения в бессознательное психотравмирующих факторов. Для них характерны самовосхваление, стремление привлечь внимание, жалость к себе, преувеличение неприятностей и страданий, необдуманность поступков. Они не озабочены впечатлением, которое производят, не способны продумать линию поведения. Вместе с тем у таких личностей есть особый дар внушать к себе чувство симпатии и любви, они очень хорошие «актеры», однако зачастую ведут двойную игру, честность им не характерна.

Человек, имеющий *педантичный тип акцентуации*, отличается основательностью, четкостью, добросовестностью, скрупулезностью и аккуратностью. Они обычно любят свою работу, компетентны. Но им присуща поведенческая ригидность,

инертность психических процессов. Они с трудом принимают решения, так как боятся ошибиться. Иногда педантичность приобретает болезненный характер, и в этом случае человек постоянно обуреваем сомнениями, вновь и вновь проверяет качество работы. Женщины такого типа больше, чем мужчины, подвержены чрезмерной, навязчивой аккуратности. Таким образом, педантичная личность усложняет свою работу и бытовые заботы так, что радости жизни проходят мимо нее.

*Аффективно-лабильная или (циклотимическая) акцентуация* характерна лицам со сменой гипертимических (оптимизм, жажда деятельности, словоохотливость) и дистимических состояний (пессимизм, серьезность, замкнутость). Два этих полюса сменяют друг друга иногда без видимых мотивов, а иногда в связи с конкретным событием.

*Возбудимый тип* — решающими для таких лиц являются не логика и благоразумие, а инстинкты, им присущи повышенная импульсивность и ослабление контроля над влечениями. Им чужда терпимость, они очень конфликтны, вспыльчивы, раздражительны.

*Гипертимный тип* проявляется в повышенном фоне настроения в сочетании с оптимизмом, высокой активностью, словоохотливостью, жаждой деятельности.

Для человека с *дистимическим типом акцентуации* свойствен сниженный фон настроения, пессимизм, фиксация на мрачных сторонах жизни, заторможенность.

Индивидуумам с *аффективно-экзальтированной акцентуацией* присущ большой диапазон эмоциональных состояний, они с легкостью переходят от состояния восторга к состоянию печали, два этих состояния являются наиболее свойственными такому человеку.

Характерологический опросник К. Леонгарда — Г. Шмишека на сегодняшний день широко используется в психодиагностических исследованиях. Он содержит 88 вопросов, касающихся характера человека, и респонденту предлагается оценить, насколько перечисленные качества справедливы применительно к нему (выбрать в качестве ответа «да» (если качество свойственно) или «нет» (если несвойственно) [86].

Л. Ф. Бурлачук и В. Н. Духневич отмечают, что данные о валидности и надежности опросника не приводятся ни в одной

русскоязычной работе, где он применяется [44]. Они, проведя проверку надежности опросника, исследовали 134 человека. В результате исследования, авторы пришли к выводу, что неточности перевода и другие факторы в основном значимо не повлияли на уровень надежности результатов. Однако это утверждение оказалось справедливым для всех типов акцентуаций, кроме дистимной, экзальтированной и застревающей. Таким образом, характерологический опросник К. Леонгарда — Г. Шмишека был выбран нами как достаточно информативный, достаточно надежный (за исключением указанных выше трех типов акцентуаций, что мы и будем учитывать при проведении анализа результатов эмпирического исследования).

Результаты этого теста позволяют нам определить % количества акцентуированных современных учителей в группе исследуемых, выявить преобладающие у них типы акцентуаций характера, а также установить взаимосвязь акцентуаций и уровня тревожности.

**Ход исследования.** Определившись с тестовыми методиками на начальном этапе наших эмпирических исследований, мы встали перед проблемой выбора школ, в которых будет проводиться исследование. Школ должно было быть несколько по следующим причинам. Во-первых, подобрать нужное для валидности исследования количество респондентов (60 человек) в одной школе очень затруднительно (такое количество учителей в педагогическом коллективе школы встречается редко, не говоря уже о 60 педагогах, готовых принять участие в психологическом исследовании). Во-вторых, результаты анализа учителей нескольких школ позволят соблюдать требования к социологическим исследованиям. Были выбраны три вышеуказанных школы, расположенных в разных районах города. В каждой школе была проведена беседа с директором, на которой объяснена суть исследования, его цели и задачи, а также практическая значимость работы. Целью бесед было получение одобрения и разрешение на проведение исследования в школе. Одобрение со стороны директора необходимо было и для того, чтобы мотивировать учителей на участие в эксперименте. На этом этапе особых трудностей не возникло, за исключением, пожалуй, затруднений в организации личной беседы с директорами школ по причине отсутствия

у них свободного времени (конец учебной четверти, многочисленные проверки и аттестация школ). Директоры всех выбранных нами школ восприняли предложение поучаствовать в исследовании позитивно (можно даже сказать, с воодушевлением) и дали разрешение на беседу с учителями.

На следующем этапе нашей задачей было заинтересовать педагогов своим исследованием и преодолеть свойственное им нежелание участвовать в экспериментах по причине болезненного восприятия любого открытого выявления их характеристик, особенно путем тестирования (данная особенность отмечается также А. П. Квашко [275]). В процессе беседы мы обязательно говорили об одобрении нашей работы со стороны директора, поскольку на педагогов очень сильное воздействие оказывает аргумент власти. Мы также взяли на себя обязательство не упоминать имен и фамилий, а также предоставить результаты тестирования каждому учителю индивидуально (причем передать только лично). Собеседования проводились в учительской или в классах между учебными сменами, когда у педагогов первой смены уроки уже закончились, а учителя второй смены только приходили на занятия. Из всех педагогов, с которыми проводилась беседа, только 5 человек отказались участвовать в эксперименте, объясняя свой отказ объективными причинами (конец четверти, работа в две смены и чрезвычайная перегруженность). Всего было отдано 70 комплектов тестов, задания к которым (несмотря на то, что они были напечатаны на бланках) были еще и проговорены, чтобы в процессе заполнения бланков не возникало вопросов. Опросники были отданы учителям на дом, срок заполнения (по согласованию с каждым педагогом) был установлен в семь дней. Также было оговорено время консультаций (на случай возникновения вопросов), в течение которого мы будем в школе. Оговорен был день и время сбора заполненных бланков. Этап сбора бланков оказался самым проблематичным. В оговоренный срок педагоги принесли только половину отданных комплектов, два из которых оказались незаполненными. Поскольку начались весенние каникулы, учителей застать в школах было сложно. По этой причине сбор бланков затянулся почти на месяц. При этом 12 комплектов нам так и не было возвращено. Результаты еще 6 респондентов нами в процессе исследования



не учитывались по причине неполного заполнения бланков либо их «автоматического» заполнения (одни и те же ответы на протяжении всего теста).

В итоге интерпретировались результаты тестирования 50 человек.

### **Интерпретация результатов, полученных с помощью методики Ч. Д. Спилберга и Ю. Л. Ханина.**

Данный опросник позволил выявить, что уровень реактивной тревожности у педагогов на порядок ниже, чем уровень личностной тревожности. Средние значения по этим показателям соответственно равны 32,6 и 49,2 балла. Если большая часть учителей (56 %) показала низкий уровень реактивной тревожности, то низкую личностную тревожность не продемонстрировал ни один респондент. Результаты данного опросника в процентном соотношении представлены в виде диаграмм (рис. А.1, А.2), на которых наглядно видно, как именно распределились педагоги по уровням личностной и реактивной тревожности (Примечание: зеленым цветом в диаграммах выделен низкий уровень, сиреневым — умеренный, розовым — высокий.)

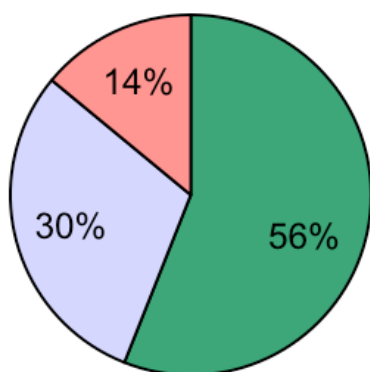


Рис. А.1. Уровень реактивной тревожности у педагогов

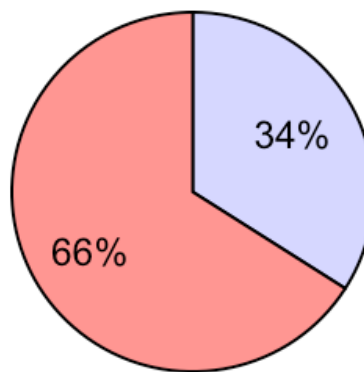


Рис. А.2. Уровня личностной тревожности учителей

В рамках нашего исследования наибольшее значение из всех полученных результатов опросника имеет выявление высокого уровня личностной тревожности у 66 %, учителей. Таким образом, по результатам данного опросника можно сделать следующие выводы: уровень реактивной тревожности (РТ) у учителей на порядок ниже, чем уровень личностной тревожности (ЛТ). Если средние значения по первому показателю оказались в пределах низкой или умеренно выраженной

тревожности, то по второму большая часть педагогов показала высокий уровень тревожности. По шкале РТ низкие результаты (менее 20 баллов) показали 3 респондента. Мы можем предположить, что эти результаты могут быть следствием активного вытеснения личностью высокой тревожности с целью показать себя в лучшем свете. Очень высоких результатов по шкале РТ — 6 респондентов. Это требует особого внимания, т. к. очень высокая РТ (т. е. высокий уровень напряжения, беспокойства и нервозности в ответ на внешние факторы) вызывает нарушение внимания и координации. В свою очередь, по шкале ЛТ у 33 респондентов (66 % выборки) выявлена высокая тревожность. На основании этого мы можем предположить, что большая часть учителей может проявлять тревогу в ситуациях, касающихся их компетентности. Очень высокий уровень тревожности по шкале ЛТ показали 6 человек (12 %), мы можем предполагать у них возможность проявления эмоциональных и невротических срывов. Таким образом, результаты исследования подтверждают, что большая часть современных педагогов (78 %) отличается высоким и очень высоким уровнем тревожности, в связи с чем мы можем выделить в современной российской культуре типологию тревожного учителя.

#### **Интерпретация результатов, полученных с помощью опросника К. Леонгарда — Г. Шмишека.**

Полученные данные позволяют говорить о наличии акцентуированности характера у современных учителей, поскольку педагогов с количеством акцентуаций, равным или более 5, оказалось по результатам исследования 60 %. Так, среднее значение количества акцентуаций по всей выборке составило 5,1. Самая высокая акцентуированность, т. е. наличие 9 акцентуаций из 10 возможных, выявлена у одного респондента, еще у двух педагогов выявлено по 8 акцентуаций. Самые низкие результаты (по 2 акцентуации) установлены у 2-х респондентов. По среднему значению акцентуации учителей распределились следующим образом (в порядке убывания): эмотивная (18 баллов), демонстративная (16), циклотимическая (15 баллов), педантичная (14), застревающая (14), экзальтированная (13) и т. д. Самое низкое среднее значение оказалось у возбудимой акцентуации (11). Распределение акцентуаций по частоте встречаемости показало несколько иную картину

(рис. А.3). Самыми распространенными (преобладающими среди учителей) стали эмотивная (94 %), демонстративная (68 %), педантичная (64 %), застревающая (62 %), циклотимическая (54 %) и тревожная (46 %). Самой редко встречающейся оказалась возбудимая акцентуация (20 %). Как мы видим, экзальтированная акцентуация, имеющая достаточно высокое среднее значение, оказалась не очень распространенной и не вошла в ряд наиболее типичных для учителей. Следует упомянуть, что надежность данных по этой акцентуации, согласно Л. Ф. Бурлачуку и В. Н. Духневичу, является самой низкой в русскоязычном варианте опросника К. Леонгарда — Г. Шмишека.

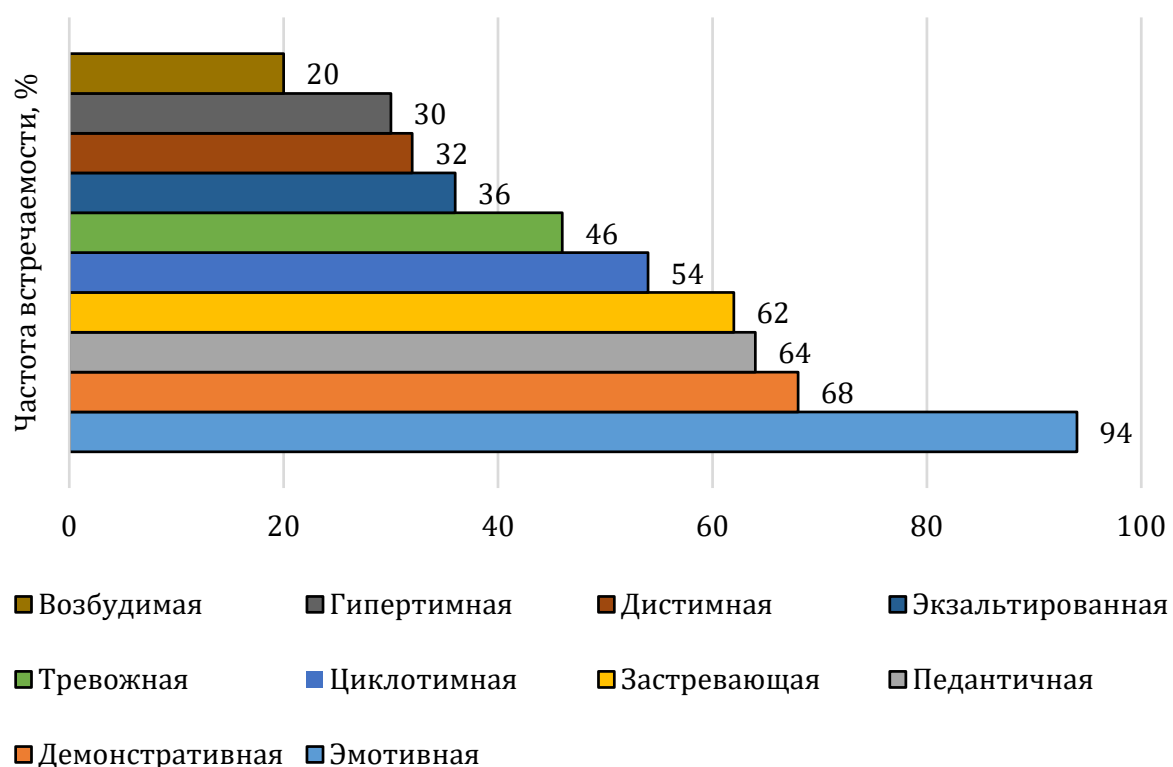


Рис. А.3. Наличие акцентуированности характера учителей

Если обратиться к характеристикам самых распространенных среди учителей акцентуаций, то можно сделать следующие выводы: 94 % всей выборки — очень чувствительные и впечатлительные люди (*Эмотивная тип*). Они глубоко переживают печальные и радостные события, принимают все близко к сердцу, могут быть подвержены депрессиям. 68 % учителей отличаются тщеславием, стремлением привлечь внимание (*Демонстративный тип*). Их поступки могут быть спонтанны

и необдуманно, они не умеют выстраивать четкую линию поведения и придерживаться ее. Отсутствие логики и последовательности в действиях приводит к непониманию учениками, как самого учителя, так и его требований. Вместе с тем эти педагоги весьма расчетливы, они относятся к ученикам и коллегам в зависимости от того, насколько те могут быть полезными при достижении целей (обходительны с «нужными» людьми и эгоистичны со всеми остальными). Поведение их отличается наигранностью, неискренностью, что никогда не остается незамеченным учениками. *Педантичный* тип акцентуации свойствен, согласно результатам нашего исследования, 64 % опрошенных. Эти учителя добросовестны, аккуратны, компетентны. Однако им чуждо все новое и незнакомое, правильными они считают только собственные, чрезвычайно устойчивые, консервативные убеждения. Следовательно, такие педагоги пресекают любую инициативу, нетерпимы ко всему, что не соответствует в их понимании «правильному» поведению, внешнему виду и т. д. Они предъявляют как к себе, так и к ученикам завышенные требования. Возможность творческого подхода в деятельности педантичных личностей исключена. Они строго подчиняются инструкциям, всегда и все выполняют в срок, осуществляют за учениками строгий контроль. Данный тип акцентуации может способствовать авторитарности современной школы. Наличие педантичной акцентуации у большего % учителей может сильно затруднять переход к личностно ориентированному образованию.

Для 62 % современных учителей характерна злопамятность и болезненная обидчивость (*Застревающая акцентуация*). Они честолюбивы и подозрительны. Эти педагоги стремятся разглядеть скрытый смысл в любом высказывании, не понимают шуток, в большинстве случаев обижаются необоснованно. Поэтому ученики далеко не всегда могут понять, что именно не понравилось учителю, в чем они провинились. Как указано выше данные по этой акцентуации можно не учитывать.

Для 54 % учителей характерна резкая смена противоположных состояний, происходящая без видимых мотивов (*Аффективно-лабильная или циклотимическая акцентуация*). Оптимизм, энергичность и стремление к общению сменяются

у таких педагогов пессимизмом, серьезностью, замкнутостью. По этой причине понимание учителя учениками очень затруднено. 45 % опрошенных учителей оказались *тревожно-боязливыми*. Однако проведенный в теоретической части анализ характеристик реальных педагогов не выявил робости как качества, свойственного почти половине учителей. Следовательно, можно предположить, что свою природную робость они компенсируют в виде самоуверенного поведения.

Возбудимый тип акцентуации у исследуемых оказался самым малораспространенным, однако все же 20 % учителей показали акцентуированность агрессивности, конфликтность, вспыльчивость, раздражительность и склонность менять свои решения под воздействием импульсов. Таким образом, результаты нашего эмпирического исследования подтвердили акцентуированность значительной части современных учителей. Изучение основных характеристик всех акцентуаций характера и сравнительный анализ типологических моделей К. Леонгарда и А. Е. Личко, позволил нам выявить взаимосвязь тревожности с целым рядом акцентуаций: с тревожной (эту взаимосвязь отметил К. Леонгард), с эмотивной, педантической, циклотимической, демонстративной, возбудимой, отчасти — с застревающей. Такое качество как агрессивность характерно для возбудимой акцентуации; неуравновешенность — для циклотимической; догматичность — для педантичной; чувствительность — для эмотивной. Следовательно, предположение о преобладании этих типов акцентуаций у педагогов (кроме возбудимой) подтвердилось нашим исследованием. Мы можем также сделать вывод о том, что некоторые характеристики реального имиджа учителя могут быть объяснены наличием вышеперечисленных акцентуаций у большого числа педагогов (*рис. А.4*).

При изучении этой взаимосвязи мы будем учитывать только уровень личностной тревожности, поскольку именно она (а не реактивная тревожность), является устойчивой характеристикой личности. Как мы уже упоминали, самая сильная взаимосвязь личностной тревожности, согласно утверждению К. Леонгарда существует с тревожной (бояливой) акцентуацией. Кроме того, возможна взаимосвязь уровня тревожности с педантической, эмотивной, циклотимической, демонстративной

и застреваемой акцентуациями. Для наглядности мы составили диаграмму частоты встречаемости перечисленных акцентуаций и внесли в нее число педагогов (в %), имеющих высокий уровень тревожности.

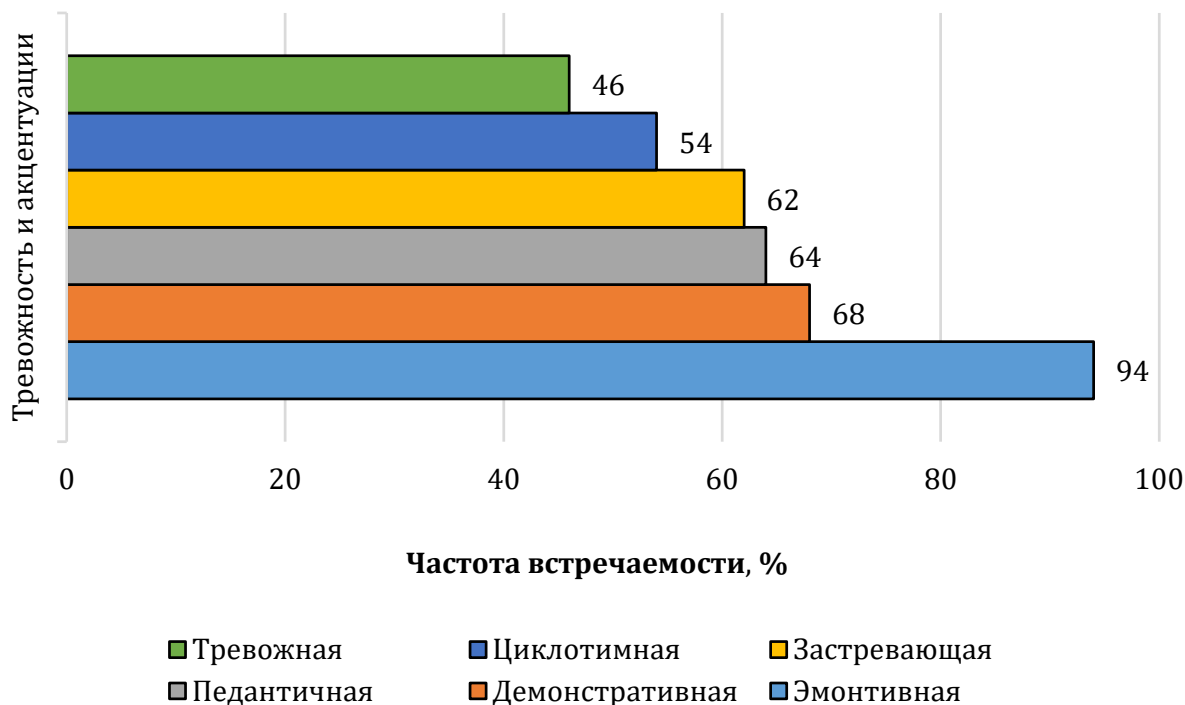


Рис. А.4. Взаимосвязь акцентуированности характера с высоким уровнем тревожности учителей

Приведенная диаграмма дает представление о тревожности и связанными с ней акцентуациями по всей выборке. Для нашего исследования наибольшее значение имеют данные о том, насколько перечисленные акцентуации характерны для учителей с высоким уровнем тревожности.

На основании приведенных данных мы можем сделать вывод, что все типы акцентуаций свойственны более чем 50 % респондентов с высоким уровнем тревожности. Что касается тревожности при боязливой акцентуации, то она выявлена у более половины исследуемых 55 % учителей, то есть мы не можем с уверенностью говорить о тенденции высоко тревожных педагогов к тревожно-боязливой акцентуации. Такой же вывод мы можем сделать и относительно циклотимической акцентуации. Взаимосвязь тревожности и застревающей акцентуации оказалась несколько выше, однако и в этом случае еще не совсем корректно говорить о такой тенденции. В свою

очередь, педантичная и демонстративная акцентуации оказались характерными для 70 % высокотревожных педагогов, а эмотивная — для 94 %.

Окончательные выводы о тенденциях связи акцентуаций и тревожности мы сможем сделать, только сравнив полученные данные с результатами педагогов, имеющих умеренную тревожность. Для этого мы также примем их (17 человек) за 100 % и посмотрим, насколько часто выделенные акцентуации встречаются среди этих учителей (рис. А.5).

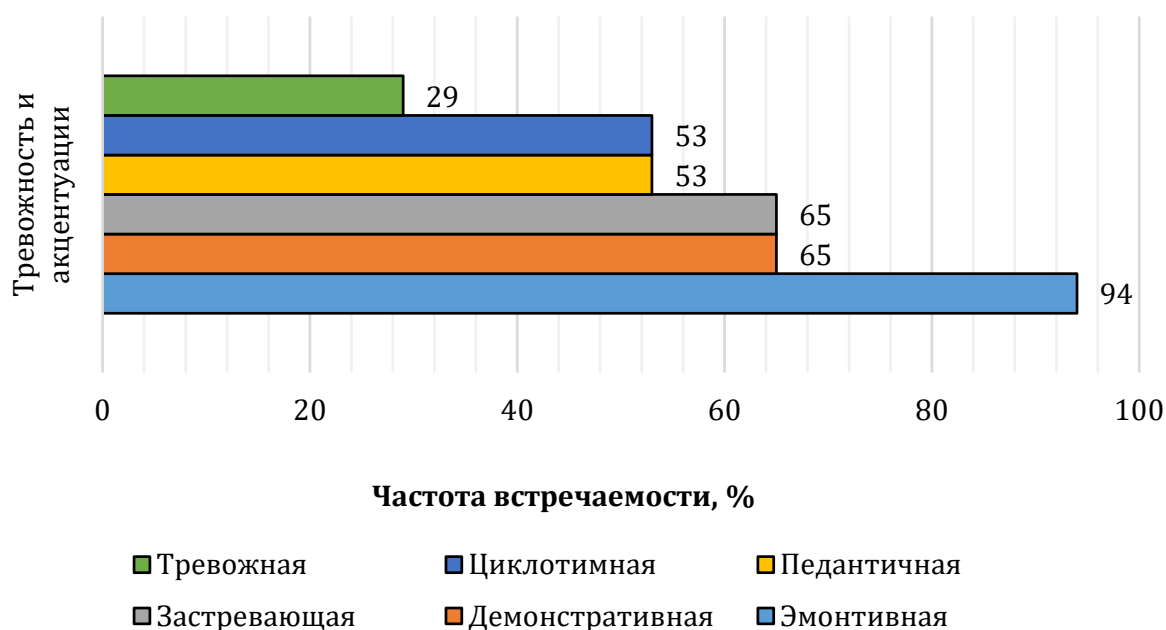


Рис. А.5. Взаимосвязь акцентуированности характера с умеренным уровнем тревожности учителей

Сопоставив частоту встречаемости выделенных акцентуаций в двух группах, мы выявили самые большие расхождения по тревожной и педантичной акцентуациям. Проверка достоверности по методике Фишера продемонстрировала достоверность взаимосвязи только по результатам тревожной акцентуации. Следовательно, можно говорить о том, что только одна акцентуация — тревожная, встречается у высокотревожных педагогов чаще, чем у умеренно тревожных. Взаимосвязи высокого уровня тревожности с другими акцентуациями мы в данном эмпирическом исследовании не обнаружили, что позволяет нам сделать следующий вывод: перечисленные акцентуации (кроме боязливой) типичны для педагогов вне зависимости от уровня их личностной тревожности.

### **Вывод по первому этапу исследования.**

Осуществив анализ полученных данных, можно сделать вывод, что высокий уровень тревожности присущ большей части современных педагогов, следовательно, можно говорить о *тревожном типе* учителя. Также была выявлена высокая акцентуированность учителей и преобладание акцентуаций, связанных с проявлением чувствительности и догматичности. Данный факт может объяснить ряд характеристик реального имиджа учителя, выявленных в процессе теоретического анализа (например, стереотипности мышления и восприятия, эмоциональной нестабильности, конфликтности, устойчивости субъективных установок и др.). Предположение о том, что ряд акцентуаций взаимосвязан с уровнем тревожности педагогов, в результате исследования не подтвердилось. Мы выявили только тенденцию связи уровня тревожности и тревожно-боязливой акцентуации, встречающейся у умеренно тревожных педагогов почти в два раза реже, чем у высокотревожных. Мы можем также говорить о том, что боязливая акцентуация характерна для большинства учителей с высокой тревожностью, поскольку она выявлена у 54,5 % педагогов. Возможная связь тревожности с другими акцентуациями не подтвердилась, поскольку различия их встречаемости среди умеренно и высоко тревожных педагогов оказались незначимыми. Что касается застревающей акцентуации, то она оказалась более распространенной среди педагогов с умеренной тревожностью.

По нашему мнению, существует несколько возможных причин того, что корреляций тревожности с рядом акцентуаций обнаружено не было. Во-первых, причиной может быть сильная акцентуированность большей части учителей, приводящая к «наслоению» характеристик акцентуаций и видоизменению ряда типичных для отдельной акцентуации признаков. Этот фактор нами учтен не был, и в нашем эмпирическом исследовании не ставилось задачи изучить сочетания и взаимосвязи акцентуаций каждого отдельного педагога. Второй возможной причиной может быть социально-экономическая ситуация в стране, способствующая повышению социальной тревожности (в основном по поводу настоящего и будущего благополучия) у большей части населения, вне зависимости от имеющих у людей акцентуаций характера.



Дальнейший этап нашего исследования проводился на базе ГОУ ВПО «ВГУЭС» «Школа — Интернат для одаренных детей» в 2012 году.

По всем нижеуказанным методикам были исследованы 60 школьных учителей. Ниже приведены результаты этих исследований.

### **Методика диагностики самооценки психических состояний (по Г. Айзенку).**

Данный тест направлен на выявление ряда психических состояний, состоит из сорока вопросов, при этом имеется три возможных варианта ответа: «подходит», «подходит, но не очень», «не подходит вовсе». Психодиагностическая методика позволяет определить наличие у исследуемых учителей трех возможных уровня (высокого, среднего, низкого) выраженности следующих психических состояний: *тревожности*, вызванной потенциальными или актуальными неприятностями; *фрустрационной чувствительности* как уровня удовлетворенности / неудовлетворенности профессией; *агрессивности* — как качества, компенсирующего личностные проблемы, направленного на окружение или на самого себя; *ригидности* — состояния характеризующегося не изменчивостью поведенческих ролей, сопротивляемостью изменениям.

### **Интерпретация результатов исследования (табл. А.1).**

По шкале *тревожности* высокий (В) ее уровень выявлен у 12 % всей выборки, средний уровень (С) — 55 % Низкий уровень тревожности (Н) выявлен у 33 % учителей. Таким образом, можем отметить, что у 67 % преподавателей наблюдается высокий или средний уровень тревожности. Можно предположить, что это состояние вызывается у учителей различного рода неприятностями, задержкой реализации желаемого, что сопровождается специфическими переживаниями (опасение, волнение, нарушения покоя) и в свою очередь проявляется тревожностью. У 55 % преподавателей выявлен средний уровень тревожности, можно предположить, что они могут демонстрировать относительное спокойное взаимодействие с окружением (учениками). Но, при этом обращает на себя внимание, что, практически у половины из этих 55 % (у 25 %) учителей этот показатель граничит с высокими результатами. Следовательно, им может быть присуще цикличное

проявление тревожных переживаний. Таким образом, можно сказать, что практически 37 % исследуемых учителей присуща высокая тревожность или тенденция к высокой тревожности.

По шкале *фрустрации* получены следующие результаты: высокий показатель — 12 %, средний — 52 %, низкий — 36 %. Таким образом, у 12 % исследуемых учителей выявлены высокие результаты по шкале фрустрированности. Им характерно чувство разочарованности, неудач и рухнувших планов, нереализованности надежд. Когда такое состояние доминирует, оно может служить предпосылкой к возникновению низкой самооценки, проявлению стремления избегать трудностей, боязнь неудач. Следует также отметить, что у 27 % респондентов со средним уровнем фрустрированности, имеется тенденция к высоким результатам. Это способствует предположению, что у этой группы учителей имеется склонность к появлению чувства разочарования по поводу неудовлетворенности чем-либо. Таким образом, можно сказать, что практически 39 % исследуемых учителей имеется фрустрированность. А значит, практически более трети исследуемых респондентов можно отнести к *тревожно-фрустрационному типу личности*.

В свою очередь по шкале *агрессивности* высокий показатель составил 10 %, средний — 53 % низкий — 37 %. Большой процент выборки (53 %) составили учителя, которые имеют уровень агрессивности в пределах нормы, но следует отметить, что среди них 20 % респондентов имеют тенденцию к высоким показателям. Возможно, состояние агрессивности у них проявляется чаще, чем у остальных учителей. То есть, можно сказать, что 30 % респондентов склонны к несдержанности, агрессивному стилю поведения. Следовательно, у них могут возникать трудности во взаимодействии с коллегами и с учениками. С учетом результатов данной методики, можно сказать, что 30 % исследуемых можно отнести к *агрессивному типу*.

По шкале *ригидности* выявлены следующие результаты: высокий показатель — 18 %, средний — 52 %, низкий — 30 %. Следовательно, самый высокий показатель у 18 % свидетельствует о том, что у этой группы учителей выражена ригидность, которая характеризуется сопротивлением к изменениям. Такие педагоги не способны адаптироваться к новым условиям и с большим трудом меняют сложившиеся стереотипы в своей

деятельности. Также нами выявлено у 22 % учителей со средним уровнем ригидности имеется тенденция к ее высоким результатам. Таким образом, можно предположить, что 40 % учителей присуща поведенческая ригидность, этим учителя будут присущи склонность к традиционным методикам и технологиям обучения, критичное отношение к новациям. Данных учителей можно отнести к типу — *Учитель-консерватор*.

Вместе с тем, делая вывод по методике диагностики самооценки психических состояний (по Г. Айзенку) можно отметить следующее: большой процент выборки учителей (64 %) удовлетворен реализацией своих жизненных потребностей, доволен своей работой. Им свойственно преодолевать преграды на своем пути при стремлении к достижению целей. Они объективны, могут быть выдержаны и спокойны в общении с коллегами и учениками, имеют высокий уровень самооценки. Однако наряду с этими показателями по результатам теста нами установлено, что у 36 % учителей наблюдается общее чувство неудовлетворенности собой, что затрудняет дальнейшее развитие их личности. У этой группы преподавателей наблюдается низкая самооценка и страх перед неудачами. Подобные проявления могут быть предпосылками, провоцирующими агрессивное поведение.

Таблица А.1

**Результаты 3-х уровней выраженности  
ряда психических состояний  
у современных учителей**

№	Психические состояния	Степень выраженности	Абсолютное кол-во респондентов	% выборки
1	Тревожность	В	7	12
		С	33	55
		Н	20	33
2	Фрустрационность	В	7	12
		С	31	52
		Н	22	37
3	Агрессивность	В	6	10
		С	32	53
		Н	22	36
4	Ригидность	В	11	18
		С	31	52
		Н	18	30

## **Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки.**

Опросник, разработанный данными авторами в 1957 г., предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций личности, состоит из 75 утверждений, на которые исследуемый может ответить «да» или «нет». Этот тест, достаточно широко распространенный в зарубежных исследованиях, характеризуется валидностью, хотя данные о его стандартизации в отечественных выборках не указываются. Тест позволит нам выявить наличие наиболее распространенных форм агрессивности и степень проявления враждебности в поведении у учителей: «1» — *физическая агрессия* — использование физической силы против другого лица; «2» — *вербальная агрессия* — проявление негативных чувств через ссоры, крик, грубые словесные выражения (угроза, проклятье, ругань); «3» — *косвенная агрессия* — использование сплетен, шуток и взрывов ярости в виде непрямого воздействия на других; «4» — *негативизм* — оппозиционная форма ролевого поведения против руководства, проявляющаяся в виде реакций пассивного сопротивления или активных враждебных действий; «5» — *раздражение*, проявляющееся в виде реакций возбуждения, вспыльчивости, резкости, грубости; «6» — *подозрительность* — недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении в том, что окружающие намерены причинить вред; «7» — *обида*, проявляющаяся в чувстве зависти или ненависти к окружающим, гнева, недовольства на весь мир, обусловленные действительными или мнимыми страданиями; «8» — *чувство вины* — отношение и действия по отношению к себе и окружающим, убежденность в том, что он является плохим человеком.

### **Интерпретация результатов исследования (табл. А.2).**

По шкале «1» — *физическая агрессия* — высокий уровень выявлен у 33 % исследуемых, средний — у 43 %, низкий — у 23 %. Вместе с тем у 12 % исследуемых учителей, имеющих проявление среднего уровня физической агрессии, показатель находится на границе с высоким уровнем, что говорит о тенденциях к высоким результатам, а значит возможном проявлении физической агрессии. В связи с чем можно утверждать, что 45 % исследуемых учителей способны к проявлению физической агрессии.

По шкале «2» — *вербальная агрессия* — высокий уровень выявлен — в 25 %, средний — 55 %, низкий — у 20 % исследуемых. Следовательно, 25 % всей выборки учителей характерна частая демонстрация негативных чувств через ссоры, крик и пр., а также через использование грубых словесных выражений по отношению к другим лицам. Причем у 22 %, имеющих средний уровень вербальной агрессии, показатель находится на границе с высоким уровнем, что может свидетельствовать о наличии тенденции к проявлению вербальных форм агрессии. Таким образом, можно утверждать, что 47 % респондентов могут демонстрировать вербальную агрессию при взаимодействии с окружающими.

По шкале «3» — *косвенная агрессия* — высокий уровень выявлен у 18 %, средний — 41 %, низкий — 21 %. Данная форма агрессии характеризуется косвенным воздействием на объект взаимодействия, через демонстрацию сплетен, шуток и пр. Вместе с тем у 22 % исследуемых учителей из 41 %, имеющих средний уровень данного показателя, он приближен к высоким результатам, в связи с чем можно утверждать, что 40 % исследуемых могут проявлять по отношению к окружающим косвенное выражение агрессии.

По шкале «4» — *негативизм* — высокий уровень данного показателя выявлен у 15 %, средний — у 69 %, низкий — у 16 %. Таким образом, можно предположить, что проявление негативизма против авторитетных лиц (руководства), может выражаться как в пассивных формах сопротивления, так и в активных действиях против требований, правил, законов. Вместе с тем у 42 % тех, у кого выявлен средний уровень данного показателя, он находится на границе с высоким уровнем, что может свидетельствовать возможности проявления негативизма у 57 % исследуемых учителей.

По шкале «5» — *раздражение* — высокий уровень показателя выявлен у 15 %, средний — 65 %, низкий — 20 %. Вместе с тем 45 % из 65 % со средним уровнем показателя имеет результат близкий к высоким значениям. Таким образом, можно предположить, что 60 % из всей выборки исследованных учителей могут демонстрировать раздражительность, проявляющуюся в виде вспыльчивости, резкости, грубости.

По шкале «6» — *подозрительность* — высокий уровень показателя выявлен у 22 %, средний — 50 %, низкий — 28 %.

Следовательно, 22 % учителей склонны к подозрительности. Возможно, такая склонность учителей, способствующая недоверию и сдержанному отношению к окружающим, происходит от убеждения, что они намерены причинить ему вред.

По шкале «7» — *обида* — высокий уровень выявлен у 17 %, средний — 63 %, низкий — 20 %. Вместе с тем у 42 % учителей, имеющих средний уровень показателя, он находится на границе с высокими значениями. В связи с чем можно утверждать, что 59 % исследуемых могут быть склонны к обидам, обуславливающим различные защитные поведенческие реакции, в том числе агрессивного характера.

По шкале «8» — *аутоагрессия или чувство вины* — высокий уровень этого показателя выявлен у 23 %, средний — 52 %, низкий — 25 %. Показатель чувства вины у 23 % учителей говорит о возможности проявления аутоагрессии. Вместе с тем у 33 % тех, у кого значения показателя, относится к средним значениям, он находится на границе с высоким уровнем, а значит, можно утверждать, что к различным формам аутоагрессивности могут быть склонны 56 % исследуемых учителей. Им могут быть присущи различные формы самообвинения.

Таблица А.2

**Показатели уровней агрессии по методике  
А. Басса и А. Дарки**

№	Шкалы	Кол-во человек			% выборки		
		В	С	Н	В	С	Н
1	«1»	20	26	14	33	43	23
2	«2»	15	33	12	25	56	20
3	«3»	11	28	21	18	41	35
4	«4»	9	41	10	15	69	16
5	«5»	9	39	12	15	65	20
6	«6»	13	30	17	22	50	28
7	«7»	10	38	12	17	63	20
8	«8»	14	31	15	23	52	25

**Суммарные показатели индекса агрессивности (ИА) и индекса враждебности (ИВ).**

По шкале уровня *индекса агрессивности* (табл. А.3) исследования показали следующие результаты: высокий уровень выявлен у 25 %, средний — 52 %, низкий — 23 %. По шкале *индекса враждебности* получены следующие результаты: высокий уровень выявлен в 22 %, средний — 57 %, низкие — 22 %.

**Показатели уровня индекса агрессивности (ИА)  
и индекса враждебности (ИВ)  
по методике А. Басса и А. Дарки**

№	Шкалы		Кол-во человек	% выборки
1	ИА	В	15	25
		С	31	52
		Н	14	23
2	ИВ	В	13	22
		С	34	57
		Н	13	22

Таким образом, по результатам анализа методики диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки, можно отметить, что от 40 до 57 % из всей исследуемой группы школьных учителей присуще проявление различных форм агрессивного стиля поведения. Следовательно, эти учителя в межличностных взаимоотношениях с представителями своего окружения (в том числе с учениками), используя агрессивный стиль поведения, могут наносить вред объектам своего воздействия, что может приводить у них к психологическим проблемам, вызывая депрессию, напряженность, страхи, состояние подавленности. При этом 45 % из этой группы учителей используют физическую агрессию (атака, нападение) против другого объекта; 46 % — вербальную, т. е. выражение отрицательных чувств через вербальные коммуникации; 40 % — косвенную агрессию, действуя через сплетни, насмешки, шутки.

Кроме того, нами установлено по результатам теста, что 58 % всей выборки школьных учителей подвержены состоянию враждебности, проявляющемуся в виде подозрительности, обид, недоверия, осторожности во взаимодействии с другими людьми, зависти, ненависти и гнева по отношению к окружающим. Несомненно, подобные проявления в личностных качествах учителя отрицательно влияют на их профессиональную деятельность. Возникающее при этом напряжение не может не сказаться на межличностных отношениях, как с коллегами, так и с учениками. Учитель, направляя на учеников агрессивные реакции, приводит к подавлению их личности, возникновению психологических барьеров во взаимодействии с ними. Это, в свою очередь, влечет за собой отказ и нежелание

учеников в дальнейшем усваивать информацию, у них теряется интерес к учебе в целом, формируются различного рода защитные реакции, в том числе девиантное поведение.

Несомненно, что подобный стиль поведения учителей будет сказываться негативно на их имидже в представлении, как учеников, так и родителей.

### **Опросник интерперсональных отношений Т. Лири, Р. Л. Лафорже, Р. Ф. Сучек.**

Данный тест предназначен для выявления особенностей интерперсонального поведения. При исследовании межличностных отношений в данной методике выделяется ряд факторов: *доминирование* — шкалы I, II, III, IV; *подчинение* — шкалы V, VI, VII; *альтруизм* — шкала VIII. В дальнейшем определяются степень доминирования и дружелюбия. Именно эти факторы определяют общее впечатление о человеке в процессах межличностного взаимодействия с ним.

Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Тест построен так, что суждения, направленные на выявление какого-либо типа отношений, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 характеристики и повторяются через равное количество суждений.

Степень выраженности по каждой шкале определяется с учетом следующих показателей в баллах: 0–4 балла — низкая, 5–8 баллов — умеренная, 9–12 баллов — высокая, 13–16 баллов — очень высокая.

### **Результаты анализа методики выявления особенностей интерперсональных отношений в группе учителей.**

Первая шкала в методике выявляет проявление *Авторитарного стиля взаимодействия*, показатель по результатам данной шкалы равен 11, что свидетельствует о высокой степени выраженности этого стиля взаимодействия, доминантности, энергичности, авторитетном лидерстве, стремлении давать советы окружающим, требовать к себе уважительного отношения. Подобная высокая степень выраженности этого стиля выявлена у 75 % исследуемых, в остальных 25 % респондентов, этот показатель находится на низком уровне от 0 до 4 баллов.



Вторая шкала позволяет выявить проявления эгоизма — *Эгоистичный стиль* — по данной шкале выявлен показатель в 5 баллов, что говорит об умеренной степени выраженности проявлений эгоизма во взаимодействии у 40 % исследуемых учителей. Им присущи в умеренной степени эгоистические черты, ориентация на себя, склонность к соперничеству. Вместе с тем у 60 % исследуемых по данной шкале выявляются низкие показатели от 0 до 4 баллов, что свидетельствует об отсутствии проявлений эгоизма.

По третьей шкале, демонстрирующей проявления *Агрессивного стиля* общения, проявляющегося в требовательности, прямолинейности, жесткости и резкости в оценке других, непримиримости, склонности во всем обвинять окружающих, насмешливости, ироничности, раздражительности — у исследуемых учителей в 60 % случаев этот показатель равен 8 баллам, что свидетельствует об умеренной степени агрессивности. В свою очередь, у 40 % этот показатель находится в пределах низких значений,

Четвертая шкала позволяет выявить *Подозрительный стиль* общения, проявляющийся в критичности, трудностях в интерперсональных контактах. По данной шкале у 65 % исследуемой группы учителей показатель равен 9 баллам, что говорит о высокой степени выраженности данного типа взаимодействия.

Пятая шкала позволяет выявить *Подчиняемый стиль* взаимодействия, выражающийся в скромности, робости, уступчивости, эмоциональной сдержанности. Средний показатель по данной шкале равен 3 баллам, что говорит о низком уровне этого стиля общения. Он выявлен у 35 % исследуемых учителей. У остальных 65 % исследуемых результат по данной шкале находится на уровне низких значений, что свидетельствует об отсутствии проявлений, присущих для данного стиля взаимодействия.

Шестая шкала позволяет выявить *Зависимый стиль* межличностного взаимодействия, проявляющийся в конформизме, мягкости, доверчивости, вежливости, ожидании помощи и советов от окружающих. По данной шкале выявлено среднее значение показателя в 5 баллов, что говорит об умеренной степени зависимости у 40 % исследуемых. У остальных 60 % данных показатель находится в пределах низкого уровня значений.

Седьмая шкала методики позволяет выявить *Дружелюбный стиль* взаимодействия, характеризующийся склонностью к сотрудничеству и компромиссам, кооперации, гибкостью при решении проблем в конфликтных ситуациях; соблюдением «хорошего тона», стремлением помогать другим. Среднее значение данного показателя в группе исследуемых 10 баллов, то есть высокая степень выраженности и выявляется у 25 % исследуемых. У остальных 75 % исследуемых показатель находится в пределах низких значений.

Восьмая шкала позволяет выявить *Альтруистический стиль* взаимодействия, демонстрирующий сострадательность, бескорыстие и отзывчивость, умение подбодрить окружающих. По данной шкале среднее значение равно 8 баллам, то есть данный стиль присущ в умеренной степени в исследуемой группе учителей и выявляется у 65 % опрошенных. У остальных 35 % исследуемых данный показатель находится на уровне низких значений.

Таблица А.4

**Анализ результатов теста «Межличностные отношения» Т. Лири, Р. Л. Лафорже, Р. Ф. Сучек**

№ и название шкал	Среднее значение показателя в группе в баллах	Процентное соотношение от числа исследуемых
I. Авторитарный	11	75 %
II. Эгоистический	5	40 %
III. Агрессивный	8	60 %
IV. Подозрительный	9	65 %
V. Подчиняемый	3	35 %
VI. Зависимый	5	40 %
VII. Дружелюбный	10	25 %
VIII. Альтруистический	8	60 %

По формулам, приведенным ниже, определили показатели по двум основным факторам: доминирование и дружелюбие во всей группе исследуемых. В результате установлено, что степень доминирования, присущая школьным учителям, равна 6,3 балла, то есть выражена в целом в группе исследуемых учителей в умеренной степени. В свою очередь, показатель дружелюбия в целом в исследуемой группе равен 0,3 балла, то есть не проявлен даже в низкой степени выраженности.

$$\text{Степень доминирования в группе исследуемых} = \\ = (I - V) + 0,7 (VIII + II - IV - VI) = (11 - 3) + 0,7 (8 + 5 - 9 - 5) = 6,3 \text{ балла}$$

$$\text{Степень дружелюбия} = (VII - III) + 0,7 (VIII - II - IV + VI) = \\ = (10 - 8) + 0,7 \times (8 - 5 - 9 + 5) = 0,3 \text{ балла}$$

По результатам анализа теста межличностных отношений Т. Лири, Р. Л. Лафорже, Р. Ф. Сучек можно сказать, что в группе исследуемых учителей преобладают авторитарный стиль отношений — 75 % характеризующийся доминантностью, энергичностью, авторитетностью, стремлением давать советы, требовательностью уважения к себе; подозрительный — 65 % и агрессивный стиль — 60 %. В наименьшей степени проявляется у учителей дружелюбный — 25 %, эгоистический — 40 %, зависимый — 40 % и подчиняемый стили — 35 % интерперсонального поведения.

Таким образом, преобладающими во взаимодействии с учениками в исследуемой группе учителей можно предполагать наличие авторитаризма, подозрительности и агрессивности.

**Методика «Анализ учителем стиля своей педагогической деятельности» (табл. А.5).**

Данная методика разработана на основании типологии А. М. Марковой и А. Я. Никоновой, опубликована впервые в работе Е. И. Рогова. Методика позволяет выявить один из возможных стилей педагогической деятельности учителя: эмоционально-импровизационный (ЭИС), эмоционально-методичный (ЭМС); рассуждающе-импровизационный (РИС); рассуждающе-методичный стиль (РМС) [151].

Учителю, отвечая на данную методику, необходимо отмечать галочками утверждения или вопросы, имеющие отношение к нему. Максимальное число галочек в столбце указывает на преобладающий стиль.

Таблица А.5

### Определение стиля педагогической деятельности

№	Вопрос или утверждение	ЭИС	ЭМС	РИС	РМС
1	Вы составляете подробный план урока?	-	+	-	+
2	Вы планируете урок лишь в общих чертах?	+	-	+	-
3	Часто ли вы отклоняетесь от плана урока?	+	+	+	-
4	Отклоняетесь ли вы от плана урока, заметив пробел в знаниях учащихся или трудности в усвоении материала?	-	+	+	+
5	Вы отводите большую часть урока объяснению нового материала?	+	+	-	-

Продолжение табл. А.5

№	Вопрос или утверждение	ЭИС	ЭМС	РИС	РМС
6	Вы постоянно следите за тем, как усваивается новый материал в процессе объяснения?	-	+	+	+
7	Часто ли Вы обращаетесь с вопросами к учащимся в процессе объяснения?	-	+	+	+
8	В процессе опроса много ли времени Вы отводите ответу каждого ученика?	-	-	+	+
9	Вы всегда добиваетесь абсолютно правильных ответов?	-	+	+	+
10	Вы всегда добиваетесь, чтобы опрашиваемый сам исправил свой ответ?	-	-	+	+
11	Вы часто используете дополнительный учебный материал при объяснении?	+	+	+	-
12	Вы часто меняете темы работы на уроке?	+	+	-	-
13	Допускаете ли Вы, чтобы опрос учащихся спонтанно перешел в коллективное обсуждение или объяснение нового учебного материала?	+	-	+	-
14	Вы сразу отвечаете на неожиданные вопросы учащихся?	+	-	-	-
15	Вы постоянно следите за активностью всех учащихся во время опроса?	-	+	-	-
16	Может ли неподготовленность или настроение учащихся во время урока вывести Вас из равновесия?	+	+	-	-
17	Вы всегда укладываетесь в рамки урока?	-	-	+	+
18	Вы строго следите за тем, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно, без подсказок, не подглядывая в учебник?	-	+	-	+
19	Вы всегда подробно оцениваете каждый ответ?	-	+	+	+
20	Резко ли различаются Ваши требования к сильным и слабым ученикам?	+	-	-	-
21	Часто ли Вы поощряете за хорошие ответы?	+	+	+	-
22	Часто ли Вы порицаете учащихся за плохие ответы?	-	+	-	+
23	Часто ли Вы контролируете знания учащихся?	-	+	-	+
24	Часто ли Вы повторяете пройденный материал?	-	+	+	+
25	Вы можете перейти к изучению следующей темы, не будучи уверенным, что предыдущий материал усвоен всеми учащимися?	+	-	+	-
26	Как Вы думаете, обычно учащимся интересно у Вас на уроках?	+	+	+	-
27	Как Вы думаете, обычно учащимся приятно бывать на Ваших уроках?	+	+	+	-

№	Вопрос или утверждение	ЭС	ЭМС	РИС	РМС
28	Вы постоянно поддерживаете высокий темп урока?	+	+	-	-
29	Вы сильно переживаете невыполнение учащимися домашнего задания?	-	+	-	-
30	Вы всегда требуете четкого соблюдения дисциплины на уроке?	-	+	-	+
31	Вас отвлекает «рабочий шум» на уроке?	-	+	-	+
32	Вы часто анализируете свою деятельность на уроке?	-	+	-	+
33	Вы всегда сами исправляете ошибки учащихся?	+	+	-	-
34	% от числа исследуемых	30 %	23 %	5 %	42 %

### **Интерпретация результатов исследования по методике «Анализ стиля своей педагогической деятельности».**

В 42 % случаев выявлен рассуждающе-методичный стиль деятельности, что свидетельствует о методичности этих учителей, требовательности к знаниям учеников. Вместе с тем данный стиль не позволяет учителю постоянно поддерживать у учеников интерес к своему предмету, им присущи использование устоявшихся, стандартных методов обучения, нестабильное эмоциональное отношение к ученикам. Зачастую занятия этих преподавателей скучны и неинтересны.

В 30 % случаев выявлен Эмоционально-импровизационный стиль деятельности, что говорит о компетентности учителей, в сочетании с артистизмом, умением интересно преподать изучаемый материал, увлечь учащихся. Этим педагогам свойственно применение инновационных форм и методик обучения. Вместе с тем в данной группе учителей присутствует ряд недостатков в деятельности: отсутствует методичность, недостаточно критичное отношение к необходимости повторения материала, уровню знаний учеников, особенно слабых, характерна поведенческая демонстративность, повышенная эмоциональность.

В 23 % случаев в исследуемой группе учителей выявлен эмоционально-методичный стиль — этим учителям также присущи высокий уровень знаний, коммуникабельность, требовательность в сочетании с методичностью и умением преподать материал, вызвать интерес к нему у учеников. Они способны к внедрению новых форм и методов обучения. Вместе

с тем им присуща демонстративность, недостаточная сдержанность, повышенная чувствительность к уровню подготовленности учащихся и их поведению на уроках.

В 5 % случаев выявлен рассуждающе-импровизационный стиль деятельности. Для него характерны — компетентность учителей, их контактность в сочетании с требовательностью, сдержанностью и умением ясно преподать материал, достигая интереса к предмету и прочных знаний у всех учеников. Но вместе с тем этим учителям присущи недостаток инноваций в обучении и сниженная требовательность к дисциплине учеников во время уроков.

По результатам анализа стиля педагогической деятельности выявлено, что двумя преобладающими стилями в группе исследуемых являются рассуждающе-методичный (42 %) и эмоционально-импровизационный (30 %) стили. Вместе с тем с учетом того, что эмоциональные проявления выявлены в 53 % случаев, а рассудительность в 47 %, можно с определенной долей критичности допустить, что эмоциональные проявления в педагогической деятельности современных учителей выявляются несколько чаще. Кроме того, стиль деятельности, при котором учителю присущи рассудительность в сочетании со склонностью к импровизациям, инновационностью в деятельности, выявляется лишь в 5 % случаев. Таким образом, склонность к новациям характерна лишь 35 % исследуемых (30 % эмоционально импровизационный и 5 % рассуждающе-импровизационный стили).

### **Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко.**

Данная психодиагностическая методика направлена на выявление степени сформированности у личности психологической защиты, проявляющейся эмоциональным выгоранием по отношению к деятельности. Эмоциональное выгорание представляет собой сформированный в процессе соответствующей (в нашем исследовании педагогической) деятельности стереотип эмоционального поведения, проявляющийся в начальных фазах напряженностью, негодованием, отчаянием, чувством неудовлетворенности собой. По мере нарастания у специалиста возникает ощущение «загнанности в клетку», усиливается тревожность, в поведении проявляется неадек-

ватное избирательное эмоциональное реагирование («Захочу — уделю внимание подопечному, не захочу — не уделю»). В конечном счете эмоциональное выгорание может приводить к редукции профессиональных обязанностей, что проявляется в склонности сократить обязанности, требующие эмоциональных затрат, к падению общего энергетического тонуса. Наиболее ярким проявлением эмоционального выгорания является полное безразличие, реагирование на ситуации без чувств и эмоций.

Методика синдрома «эмоционального выгорания» состоит в выявлении одной из 3 фаз и 12 симптомов выгорания. Первая фаза «Напряжение» проявляется в виде: переживания психотравмирующих обстоятельств; неудовлетворенности собой; чувством загнанности в «клетку»; тревогой и депрессией. Вторая фаза «Резистенция». Для нее характерны: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; эмоционально-нравственная дезориентация; расширение сферы экономии эмоций; редукция профессиональных обязанностей. Третья фаза «Истощение» проявляется в эмоциональном дефиците; эмоциональной отстраненности; личностной отстраненности (деперсонализация); психосоматических и психовегетативных нарушениях.

Анализ результатов по методике диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко.

Таблица А.6

**Показатель уровня синдрома  
эмоционального выгорания**

Показатель	Шкалы (в процентном соотношении)			
	Напряжение	Резистенция	Истощение	Эмоциональное выгорание
ОВ	13	50	3	3
В средн.	18	22	15	10
Н средн.	22	8	20	27
ОН	47	20	60	60

**Вывод.** Таким образом, анализ значений по показателям эмоциональной устойчивости позволил выявить следующие тенденции: основная выборка учителей (87 %) имеет большую эмоциональную устойчивость или меньше подвержены развитию

синдрома эмоционального сгорания в процессе учебно-воспитательной работы с детьми. Они легче переносят отрицательные эмоции, уверены в себе, проявляют высокое самообладание в конфликтных ситуациях, что позволяет учителям выдержать напряженность педагогического труда с меньшими затратами и, следовательно, иметь большие ресурсы для профессионального роста.

Однако результаты данного исследования показали, что у 10 % учителей всей выборки синдром находится в пределах допустимого, но с тенденцией к полному эмоциональному сгоранию. Можно отметить, что доминирующими симптомами в фазе формирования выгорания является: тревога и депрессия; эмоционально-нравственная дезориентация; эмоциональный дефицит.

Вместе с тем у 3 % учителей наблюдается синдром полного эмоционального выгорания. Это свидетельствует о том, что характерной чертой этой группы педагогов является негативное отношение к людям, с которыми они работают. Синдром «выгорания» приводит также к снижению личностной эффективности, к негативным оценкам своей деятельности, что отрицательно сказывается в отношениях с коллегами и учениками.



## Приложение Б

### Анкета-опросник

#### «Реальные и идеальные качества учителя»

Анкетирование проводится с целью выявления реальных и идеальных характеристик учителя.

Анкета разработана для **учителей**.

Гарантия анонимности: это исследование направлено на получение научных результатов, и собранные данные будут использоваться в обобщенном виде.

Инструкция: внимательно прочитайте каждый вопрос и выберите наиболее близкий Вам ответ. Для этого поставьте галочку, соответствующую ответу.

Заранее благодарим Вас за сотрудничество!

1. Пожалуйста, укажите Ваш возраст \_\_\_\_\_

2. Что Вы понимаете под словом имидж учителя? Выберите наиболее близкое для вас понятие:

– эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании;

– символический образ субъекта, создающийся в процессе взаимодействия педагога с участниками целостного педагогического процесса;

– специально конструируемый образ для потенциальных обучающихся и всех участников целостного педагогического процесса, который должен соответствовать их ожиданиями и потребностям;

– представление о человеке, складывающееся на основе его внешнего облика, привычек, манере говорить, менталитета, поступков и т. д.

3. По Вашему мнению, к основным внутренним аспектам имиджа учителя относятся (*укажите все, что считаете важным*):

– обаяние;

– эмоциональность;

– игра воображения;

– образный способ постановки и решения проблем;

– ассоциативное видение;

- яркие ходы в сценарии урока;
- внутренний настрой на творчество;
- самообладание в условиях публичности;
- культура учителя;
- другое (укажите) \_\_\_\_\_

4. По вашему мнению, к основным внешним аспектам имиджа учителя относятся (укажите все, что считаете важным):

- техника игры и игровая подача;
- особые формы выражения своего отношения к материалу;
- передача своего эмоционального отношения к действительности;
- владение умением самопрезентации;
- выведение учеников на игровой уровень;
- умелая режиссура всего хода урока;
- другое (укажите) \_\_\_\_\_

5. Пожалуйста, отметьте наиболее важные для идеального образа учителя — профессиональные качества (укажите все, что считаете важным):

- любовь к детям;
- доброжелательность;
- искренность;
- умение общаться;
- знание предмета и владение методикой;
- хорошие взаимоотношения с учащимися;
- умение правильно оценивать знания учащихся;
- создание дисциплины;
- деловой внешний вид;
- авторитетность;
- знание предмета;
- наблюдательность;
- храбрость;
- остроумие;
- понимание своих учеников;
- педагогический такт;
- умение говорить логично и выразительно;
- требовательность самостоятельности;
- любовь к педагогической работе;

- совершенствование своих навыков;
- другое (укажите) \_\_\_\_\_

6. Пожалуйста, отметьте наиболее важные идеально-личностные качества для учителя (укажите все, что считаете важным):

- уравновешенность;
- гармоничность;
- авторитетность;
- сильная воля;
- храбрость;
- остроумие;
- понимание окружающих;
- умение говорить логично и выразительно;
- требовательность;
- справедливость;
- ум;
- энергичность;
- организаторские способности;
- приветливость;
- тактичность;
- доброжелательность;
- открытость;
- любовь к детям;
- умение создать дисциплину;
- оптимизм;
- другое (укажите) \_\_\_\_\_

7. По Вашему мнению, влияет ли внешний вид педагога на его профессиональный имидж?

- да;
- нет;
- другое \_\_\_\_\_

8. Как Вы считаете, какой стиль наиболее подходит к внешнему облику учителя?

- классический;
- романтический;
- консервативный;
- трансформирующий (прогрессивный);
- спортивный;
- молодежный;
- другое \_\_\_\_\_

9. Довольны ли Вы своим образом? Хотели ли бы Вы его изменить? \_\_\_\_\_

10. Какими реальными личностными характеристиками обладает педагог? \_\_\_\_\_

11. Какими реальными профессиональными характеристиками обладает педагог? \_\_\_\_\_

Таблица Б.1

**Распределение ответов на вопросы анкетирования  
в группе учителей**

Вопросы	Ответы % от общего числа		
1. Что Вы понимаете под термином имидж?	Эмоциональный образ в сознании учеников, коллег, социального окружения	Представление об учителе, складывающееся на основе его внешности, привычек, манеры говорения, поступков	Символический образ, создающийся при взаимодействии учителя и учеников
	59	30	11
2. Какие проявления, по Вашему мнению, относятся к основным личностным характеристикам образа учителя?	Культура, яркие ходы в сценарии урока, самообладание в условиях публичности, проявление игры воображения	Обаяние, внутренний настрой на творчество	Проявление эмоциональности
	70	22	8
3. Какие проявления, по Вашему мнению, относятся к внешним аспектам образа учителя?	Умелая режиссура хода урока; использование особых форм преподавания, владение приемами самопрезентации	Способность активизировать учеников к игровому общению	Использование техники игры и игровая подача материала
	90	6	24
4. Какие качества в первую очередь в идеальном имидже учителя Вы относите к профессиональным?	Умение говорить логично и выразительно, педагогический такт	Умение общаться, понимание своих учеников, требование самостоятельности	Другое
	74	26	0

Окончание табл. Б.1

Вопросы	Ответы % от общего числа		
5. Какие личностные качества необходимы для идеального образа учителя?	Любовь к детям, к педагогической работе, приятная наружность, оптимизм, умение поддержать дисциплину на уроках, требовательность к ученикам	Тактичность, авторитетность, гармоничность	Другое
	65	24	0
6. Влияет ли внешность учителя на его профессиональный имидж?	Да, влияет	Нет, не влияет	Другое
	100	0	0
7. Какой стиль одежды наиболее подходит образу учителя?	Классический	Классический с элементами романтического	Консервативный
	90	7	3
8. Довольны ли Вы своим образом? Хотели Вы бы его изменить?	Доволен, не желает изменений	Недоволен и хотел бы его изменить	Другое
	0	100	0
9. Какими реальными качествами, по Вашему мнению, характеризуется современный российский учитель?	Агрессивность, невнимательность к ученикам, некачественное выполнение своей деятельности	Коммуникабельность, ответственность, энергичность, умение понятно преподнести свой предмет	Затрудняюсь ответить
	63	34	3

## Приложение В

### Анкета-опросник

#### «Реальные и идеальные качества учителя»

Анкетирование проводится с целью выявления реальных и идеальных характеристик учителя.

Анкета разработана для родителей и учеников.

Гарантия анонимности: это исследование направлено на получение научных результатов, и собранные данные будут использоваться в обобщенном виде.

Инструкция: внимательно прочитайте каждый вопрос и выберите наиболее близкий Вам ответ. Для этого поставьте галочку, соответствующую ответу.

Заранее благодарим Вас за сотрудничество!

1. Пожалуйста, укажите Ваш возраст \_\_\_\_\_

2. Что Вы понимаете под словом имидж учителя? Выберите наиболее близкое для вас понятие:

– эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании;

– символический образ субъекта, создающийся в процессе взаимодействия педагога с участниками целостного педагогического процесса;

– специально конструируемый образ для потенциальных обучающихся и всех участников целостного педагогического процесса, который должен соответствовать их ожиданиям и потребностям;

– представление о человеке, складывающееся на основе его внешнего облика, привычек, манере говорить, менталитета, поступков и т. д.

3. По Вашему мнению, к основным внутренним аспектам имиджа учителя относятся (*укажите все, что считаете важным*):

– обаяние;

– эмоциональность;

– игра воображения;

– образный способ постановки и решения проблем;

– ассоциативное видение;

- яркие ходы в сценарии урока;
- внутренний настрой на творчество;
- самообладание в условиях публичности;
- культура учителя.

4. По вашему мнению, к основным внешним аспектам имиджа учителя относятся (*укажите все, что считаете важным*):

- техника игры и игровая подача;
- особые формы выражения своего отношения к материалу;
- передача своего эмоционального отношения к действительности;
- владение умением самопрезентации;
- выведение учеников на игровой уровень;
- умелая режиссура всего хода урока;
- другое (*укажите*) \_\_\_\_\_

5. Пожалуйста, отметьте наиболее важные для идеального образа учителя профессиональные качества: (*укажите все, что считаете важным*):

- любовь к детям;
- доброжелательность;
- искренность;
- умение общаться;
- знание предмета и владение методикой;
- хорошие взаимоотношения с учащимися;
- умение правильно оценивать знания учащихся;
- создание дисциплины;
- деловой внешний вид;
- авторитетность;
- знание предмета;
- наблюдательность;
- храбрость;
- остроумие;
- понимание своих учеников;
- педагогический такт;
- умение говорить логично и выразительно;
- требовательность самостоятельности;
- любовь к педагогической работе;
- совершенствование своих навыков;
- другое (*укажите*) \_\_\_\_\_

6. Пожалуйста, отметьте наиболее важные для идеально-го образа учителя личностные качества (*укажите все, что считаете важным*):

- уравновешенность;
- гармоничность;
- авторитетность;
- сильная воля;
- храбрость;
- остроумие;
- понимание окружающих;
- умение говорить логично и выразительно;
- требовательность;
- справедливость;
- ум;
- энергичность;
- организаторские способности;
- приветливость;
- тактичность;
- доброжелательность;
- открытость;
- любовь к детям;
- умение создать дисциплину;
- оптимизм;
- другое (укажите) \_\_\_\_\_

7. По Вашему мнению, влияет ли внешний вид педагога на его профессиональный имидж?

- да;
- нет;
- другое \_\_\_\_\_

*Таблица В.1*

**Распределение ответов на вопросы анкетирования  
в группе родителей**

Вопросы	Ответы % от общего числа		
	1. Что Вы понимаете под термином имидж?	Эмоциональный образ в сознании учеников, коллег, социального окружения	Представление об учителе, складывающееся на основе его внешности, привычек, манеры говорения, поступков
	89	7	4



Продолжение табл. В.1

Вопросы	Ответы % от общего числа		
2. Какие проявления, по Вашему мнению, относятся к основным личностным характеристикам образа учителя?	Яркие подходы в сценарии урока, игра воображения	Обаяние	Настрой на творчество
	6	90	4
4. Какие качества в первую очередь в идеальном имидже учителя Вы относите к профессиональным?	Эмоциональность при передаче материала	Умелая режиссура урока	Использование техники игры и игровой подачи материала
	65	25	9
5. Какие личностные качества необходимы для идеального образа учителя?	Уравновешенность, любовь к детям, доброжелательность, ум	Приветливость	Другое
	74	26	0
6. Влияет ли внешность учителя на его профессиональный имидж?	Да, влияет	Нет, не влияет	Другое
	100	0	0
7. Какой стиль одежды наиболее подходит образу учителя?	Классический	Романтический	Консервативный
	98	2	0
8. Какими идеальными профессиональными качествами должен обладать педагог? (В каждом варианте ответа было разрешено отмечать, все, что считают важным)	Совершенствование своих навыков, знание предмета и владение методиками	Умение общаться, понимание своих учеников, требования самостоятельности	Другое
	80	30	0

Вопросы	Ответы % от общего числа		
9. Какими реальными личностными и профессиональными качествами, по Вашему мнению, характеризуется современный российский учитель?	Недружелюбие, Агрессивность	Доброжелательность, коммуникативность, любовь к детям и работе, энергичность	Затрудняюсь ответить
	48	18	34

Таблица В.2

### Распределение ответов на вопросы анкетирования в группе учеников

Вопросы	Ответы % от общего числа		
1. Что Вы понимаете под термином имидж?	Эмоциональный образ в сознании учеников, коллег, социального окружения	Представление об учителе, складывающееся на основе его внешности, привычек, манеры говорения, поступков	Символический образ, создающийся при взаимодействии учителя и учеников
	90	0	10
2. Какие проявления, по Вашему мнению, относятся к основным личностным характеристикам образа учителя?	Яркие подходы в организации урока, настрой на творчество	Обаяние, культура, игра воображения	Значимость самообладания
	20	67	13
3. Какие проявления, по Вашему мнению, относятся к внешним аспектам образа учителя?	Умелая режиссура урока	Особые формы выражения своего отношения к материалу	Способность вовлечь учеников в игровой уровень общения
	38	58	4
5. Какие личностные качества необходимы для идеального образа учителя?	Любовь к детям, энергичность, справедливость	Знание предмета, гармоничность в отношениях	Понимание учеников
	45	25	20 + 10 % чувство юмора и открытость

Вопросы	Ответы % от общего числа		
6. Влияет ли внешность учителя на его профессиональный имидж?	Да, влияет. «Встречают по одежке»	Нет, не влияет (главное профессионализм)	Другое
	98	10	0
7. Какой стиль одежды наиболее подходит образу учителя?	Классический	Романтический	Консервативный
	80	0	20
8. Какими идеальными профессиональными качествами должен обладать педагог? (В каждом варианте ответа было разрешено отмечать, все, что считают важным)	Дружелюбие, тактичность, отличный настрой на работу	Умение правильно оценивать знания учащихся, хорошие взаимоотношения с учениками	Затрудняюсь ответить
	40	25	35
9. Какими реальными личностными и профессиональными качествами, по Вашему мнению, характеризуется современный российский учитель?	Злобность, агрессивность, нежелание слушать другое мнение	Доброжелательность, энергичность, заботливость	Затрудняюсь ответить
	55	40	5

Расчеты многофункционального статистического критерия Фишера позволили нам провести сравнительно-сопоставительный анализ результатов социологического опроса и выявить, какая доля наблюдений в выборках имеет научную достоверность и значимость, а какая не имеет таковой. Для сравнения мы взяли сходные варианты ответов на вопросы, которые задавались всем трем группам респондентов (учителя, родители, ученики). Расчет осуществлялся по формуле

$$\varphi^* = \frac{(\varphi - 1 - \varphi - 2) \cdot \sqrt{n_1 \cdot n_2}}{n_1 + n_2}$$

где  $\varphi - 1$  — угол, соответствующий большей % доле,  $\varphi - 2$  — угол, соответствующий меньшей % доле,  $n_1$  — количество наблюдений в выборке 1, а  $n_2$  — количество наблюдений в выборке 2.

Таблица В.3

**Сравнительный анализ сходных вариантов ответов в группах учителей/родителей и учителей/учеников с использованием критерия Фишера  $\Phi^*$  крит (зона значимости полученных результатов находится в диапазоне от 2,31 и выше)**

Вопрос	Сравнение ответов между группами, $\Phi^*$ эмпирическое			
	Учитель $\Phi - 1$ табл. угол, соотв. % значен.	Родитель $\Phi - 2$ табл., соотв. % значению угол / $\Phi_{эмп}$	Учитель $\Phi - 1$ табл., угол, соотв. % значе- нию, угол	Ученик $\Phi - 2$ табл., соотв. % значен. угол / $\Phi_{эмп}$
1. Что Вы понимаете под термином имидж?				
а) эмоциональный образ в сознании учеников, коллег, социального окружения	1,752	2,465/ <b>14,7</b> $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$	1,752	2,498/ <b>17,4</b> $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$
б) представление, складывающееся на основе внешности, манеры говорения, поступков	1,159	0,168/ <b>20,4</b> $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$	1,159	0/ <b>27</b> $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$
в) символический образ, создающийся при взаимодействии учителя и учеников	0,676	0,127/ <b>11,3</b> $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$	0,676	0,644/ <b>0,66</b> $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$
2. Какие проявления, по Вашему мнению, относятся к основным личностным характеристикам образа учителя?				
а) яркие ходы в сценарии урока	1,982	0,155/ <b>37,7</b> $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$	1,982	0,927/ <b>24,6</b> $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$
б) обаяние	0,976	2,498/ <b>31,42</b> $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$	0,976	1,918/ <b>22,02</b> $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$
в) нет сходных ответов	-	-	-	-
5. Какие личностные качества необходимы для идеального образа учителя?				
а) любовь к детям	1,875	2,071/ <b>4,0</b> $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$	1,875	1,471/ <b>9,44</b> $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$

Окончание табл. В.3

Вопрос	Сравнение ответов между группами, $\Phi^*$ эмпирическое			
	Учитель $\Phi - 1$ табл. угол, соотв. % значен.	Родитель $\Phi - 2$ табл., соотв. % значению угол / $\Phi_{эмп}$	Учитель $\Phi - 1$ табл., угол, соотв. % значе- нию, угол	Ученик $\Phi - 2$ табл., соотв. % значен. угол / $\Phi_{эмп}$
б) гармония в отношениях	1,024	1,070/0,9	1,024	1,047/0,53
в) другое — затруднились ответить	–	–	–	–
9. Какими реальными личностными и профессиональными качествами, по Вашему мнению, характеризуется современный российский учитель?				
а) агрессивность	1,834	1,531/6,2 $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$	0,834	1,671/3,8 $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$
б) доброжелательность	1,855	0,876/20,2 $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$	1,855	1,369/11,36 $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$
в) другое — затруднились ответить	0,110	1,245/23,4 $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$	0,110	0,142/0,74 $\Phi_{эмп} > \Phi_{кр}$

Полученные результаты демонстрируют значимость сходности представлений обо всех трех определениях понятия «имидж» в группе учителей и родителей. В свою очередь, при сравнении результатов представлений учеников и учителей значимо представление учеников только о том, что «имидж» — это эмоциональный образ в сознании учеников, коллег, социального окружения.

Что касается второго вопроса о том, «Какие проявления, по Вашему мнению, относятся к основным личностным характеристикам образа учителя?», то значимость полученных сходных вариантов ответов выявлена при сравнении двух вариантов во всех трех группах респондентов (учителя, родители, ученики) об использовании ярких сценариев урока и обаяния (вероятно при этом все респонденты предполагают наличие у учителя такого личностного качества как эмоциональность).

При ответе на вопрос «Какие личностные качества необходимы для идеального образа учителя?» значимость выявлена по фактору «любовь к детям». При анализе ответа на вопрос «Какими реальными личностными и профессиональными качествами, по Вашему мнению, характеризуется современный российский учитель?» выявлена значимость полученных вариантов ответов: «Агрессивность»  $\varphi_{\text{эмп}} = 6,2$  — при сравнении мнения учителей и родителей;  $\varphi_{\text{эмп}} = 3,8$  при сравнении мнения учителей и учеников; так и «Доброжелательность»  $\varphi_{\text{эмп}} = 20,2$  при сравнении мнения учителей и родителей;  $\varphi_{\text{эмп}} = 11,36$  при сравнении мнения учителей и учеников. И только при сравнении величины критерия Фишера, можно утверждать, что хотя его высокие значения выявлены по обоим факторам и агрессивность, и доброжелательность, тем не менее, более высокие значения соответствуют критерию «Доброжелательность». Также обращает на себя внимание, что показатель значимости по фактору «Агрессивность» выше при сравнении мнения родителей и учителей, чем при сравнении мнения учеников и учителей. Возможно, многие ученики все же опасаются высказываться об агрессивности учителей открыто. Что же касается доброжелательности, то здесь выявлена противоположная зависимость, результат значительно выше при сравнении мнения родителей и учителей. Несомненно, что учителя, вряд ли будут агрессивно общаться с родителями, скорее всего, это общение в основном доброжелательно.

## Приложение Г

### Опросник по методике личностного дифференциала

Данный опрос проводится строго в научных целях, направлен на выявление особенностей личности современного российского учителя. Опрос осуществляется в виде анонимного самоанализа.

Цель: определить характеристики личности современных учителей.

В каждом факторе выберите одно качество в левой или правой стороне, присущее, по Вашему мнению, личности учителя в современной российской культуре и степень его выраженности, обведя кружочком соответствующую цифру.

Цифра 1 в каждой половине теста — минимальное проявление данного качества.

Цифра 2 — средняя степень выраженности.

Цифра 3 — максимальная степень выраженности.

1	Замкнутость, скрытость	3	2	1	1	2	3	Общительность, открытость
2	Низкий интеллект	3	2	1	1	2	3	Высокий интеллект
3	Эмоциональная неустойчивость	3	2	1	1	2	3	Эмоциональная устойчивость
4	Склонность к подчинению, покорность, мягкость	3	2	1	1	2	3	Склонность к доминированию, твердость, упрямство
5	Восторженность, импульсивность, невнимательность, беспечность	3	2	1	1	2	3	Сдержанность, рассудительность, внимательность, серьезность
6	Недобросовестность, игнорирование общественных норм	3	2	1		2	3	Совестливость, нормативность поведения
7	Робость, застенчивость, осторожность	3	2	1	1	2	3	Смелость, склонность к риску, предприимчивость
8	Жесткость, суровость	3	2	1	1	2	3	Мягкость, чувствительность
9	Доверчивость	3	2	1	1	2	3	Подозрительность
10	Непрактичность	3	2	1	1	2	3	Практичность, объективная оценка реальности
11	Прямолинейность, непосредственность	3	2	1	1	2	3	Дипломатичность, расчетливость
12	Тревожность, неуверенность, чувство вины	3	2	1	1	2	3	Спокойствие, уверенность в себе

13	Консерватизм (фиксация на традициях)	3	2	1	1	2	3	Склонность к новому
14	Зависимость от группы, ориентировка на социальное одобрение	3	2	1	1	2	3	Независимость к мнению окружающих, стремление действовать исходя из собственных убеждений
15	Низкий самоконтроль, недисциплинированность	3	2	1	1	2	3	Высокий самоконтроль, самодисциплина
16	Расслабленность	3	2	1	1	2	3	Напряженность

Укажите Ваш возраст \_\_\_\_\_

Укажите Ваш пол:

а) мужской, б) женский.

Благодарим за сотрудничество!

### Результаты опроса по методике личностного дифференциала.

Данный опросник использовался только для опроса учителей (самоанализ). Из 60 опрошенных респондентов для обработки использовались данные 50 респондентов, так как в 10 опросниках выявлено неполное заполнение результатов исследуемых параметров. Они были исключены из анализа как не демонстрирующие достоверность.

Таблица Г.1

### Результаты опроса по методике психосемантического дифференциала

№	Личностная характеристика	%	Личностная характеристика	%
1	Замкнутость, скрытость	38	Общительность, открытость	62
2	Низкий интеллект	12	Высокий интеллект	78
3	Эмоциональная неустойчивость	51	Эмоциональная устойчивость	49
4	Склонность к подчинению, покорность, мягкость		Склонность к доминированию, твердость, упрямство	
5	Восторженность, импульсивность, невнимательность, беспечность	50	Сдержанность, рассудительность, внимательность, серьезность	50
6	Недобросовестность, игнорирование общественных норм	18	Добросовестность, Совестьливость, нормативность поведения	82
7	Робость, застенчивость, осторожность	37	Смелость, склонность к риску, предприимчивость	63
8	Жесткость, суровость	65	Мягкость, чувствительность	35
9	Доверчивость	57	Подозрительность	43



№	Личностная характеристика	%	Личностная характеристика	%
10	Непрактичность	52	Практичность, объективная оценка реальности	48
11	Прямолинейность, непосредственность	44	Дипломатичность, расчетливость	56
12	Тревожность, неуверенность, чувство вины	47	Спокойствие, уверенность в себе	53
13	Консерватизм (фиксация на традициях)	40	Склонность к новому	60
14	Зависимость от группы, ориентировка на социальное одобрение, конформизм	37	Независимость к мнению окружающих, стремление действовать исходя из собственных убеждений	63
15	Низкий самоконтроль, недисциплинированность	18	Высокий самоконтроль, самодисциплина	82
16	Расслабленность, низкая мотивация к достижению успеха	32	Напряженность, стремление к успеху	68

### Типологии современных российских учителей

Агрессивный	Раздражителен, не задумываясь вступает в конфликт, если что-либо идет вразрез с его планами, отрицательно воспринимается окружающими, может добиться своего, но слишком высокой ценой
Тревожный	Высокий уровень напряженности и беспокойства, нервозность, приводящие к снижению внимания и координации действий
Эмотивный	Глубина переживаний как печальных, так и радостных событий, принятие всего близко к сердцу, подверженность депрессиям
Демонстративный	Тщеславие, стремление привлечь внимание. Их поступки могут быть спонтанны и необдуманные, неумение выстраивать четкую линию поведения и придерживаться ее. Поведение отличается наигранностью, неискренностью, что не остается незамеченным учениками
Аффективно-лабильный	Периодическая смена противоположных характеристик: оптимизма, энергичности и общительности — пессимизмом, серьезностью, замкнутостью

### Иллюстрация типологических характеристик учителя.

#### Агрессивный тип.

*Характеристики:* свойственно проявление агрессивного поведения: физической, вербальной, косвенной форм агрессии, демонстрация враждебности во взаимодействии с учениками.

**Виктор Служкин** — эмоционально-выгоревший тип, демонстрирующий периодически агрессивные реакции по отношению к ученикам (к/ф «Географ глобус пропил», 2013 г.).



*Рис. 1.* Виктор Служкин

Фрагмент из к/ф «Географ глобус пропил» — 2013 г. Режиссер Александр Велединский, по одноименному роману Алексея Иванова



*Рис. 2.* Виктор Служкин

Фрагмент из к/ф «Географ глобус пропил» — 2013 г. Режиссер Александр Велединский, по одноименному роману Алексея Иванова.

### **Агрессивно-авторитарный тип.**

*Характеристики:* раздражителен, не задумываясь вступает в конфликт, если что-либо идет вразрез с его планами, отрицательно воспринимается окружающими, добивается своего, но слишком высокой ценой для окружающих.

**Полина Антоновна** — *агрессивно-авторитарный тип учителя*, склонна к преувеличениям, не разбираясь в сути происходящего «...мой долг всегда говорить правду...» (к/ф «Пощечина, которой не было», 1987 г.).



*Рис. 3. Полина Антоновна*

Фрагмент из к/ф «Пощечина, которой не было» — 1987 г. режиссер И. Шатров.



*Рис. 4. Полина Антоновна*

Фрагмент из к/ф «Пощечина, которой не было» — 1987 г. режиссер И. Шатров.

### **Педантичный тип.**

*Характеристики:* добросовестность, аккуратность, компетентность. Однако им чуждо все новое, правильными они считают только собственные, чрезвычайно устойчивые, консервативные убеждения. Предъявляют как к себе, так и к ученикам завышенные требования.

**Светлана Михайловна** — *педантично-агрессивный тип* (к/ф «Доживем до понедельника», 1968 г.).



*Рис. 5. Светлана Михайловна*

Фрагмент из к/ф «Доживем до понедельника» — 1968 г. Сценарист Г. Полонский, режиссер-постановщик С. Ростоцкий.

### **Застревающий тип.**

*Характеристики:* честолюбивы и подозрительны, стремятся разглядеть скрытый смысл в любом высказывании, не понимают шуток, в большинстве случаев обижаются необоснованно, ученики не всегда понимают, что не понравилось учителю.

**Неонила Николаевна** — *учитель-консерватор — застревающий тип*, сопротивление к изменениям, не способны адаптироваться к новым изменениям и с большим трудом меняют сложившиеся стереотипы в своей деятельности (к/ф «В моей смерти прошу винить Клаву К.», 1979 г.).



*Рис. 6. Неонила Николаевна*

Фрагмент из к/ф «В моей смерти прошу винить Клаву К.» — 1979 г., сценарист М. Львовский, режиссер Н. Лебедев и Э. Ясан.



*Рис. 7. Неонила Николаевна*

Фрагмент из к/ф «В моей смерти прошу винить Клаву К.» — 1979 г., сценарист М. Львовский, режиссер Н. Лебедев и Э. Ясан.



### **Эмотивный тип.**

*Характеристики:* глубина переживаний, как печальных, так и радостных событий, принятие всего близко к сердцу, подверженность депрессиям.

*Недостатки:* отсутствует методичность, недостаточно критичное отношение к уровню знаний учеников, характерна поведенческая демонстративность, повышенная эмоциональность, формирование чрезмерной близости с учениками.

**Татьяна Николаевна** — *эмотивный тип личности, эмоционально-импровизационный стиль деятельности*, интересно преподает изучаемый материал, увлекает учащихся (к/ф «Вам и не снилось...» — 1968 г.).



Рис. 8. Татьяна Николаевна

Фрагмент из к/ф «Вам и не снилось...» — 1980 г. По мотивам одноименной повести Г. Щербаковой, инсценировка Т. Раздорожной, режиссер-постановщик И. Фрэн.

### **Тревожный тип.**

*Характеристики:* высокий уровень напряженности и беспокойства, нервозность, приводящие к снижению внимания.

**Вера Ивановна** — *тревожный тип*. Рассуждающе-методичный стиль педагогической деятельности (к/ф «Розыгрыш», 1976 г.).



Рис. 9. Вера Ивановна — тревожный тип

Фрагмент из к/ф «Розыгрыш» — 1976 г. Сценарий С. Лунгина, режиссер В. Меньшов.

### Стили педагогической деятельности

<i>Стиль</i>	<i>Характеристики</i>
Рассуждающе-методичный	Компетентность учителей, их контактность в сочетании с требовательностью, сдержанностью и умением ясно преподать материал, достигая интереса к предмету и прочных знаний у всех учеников. Недостатки: отсутствие инноваций в обучении и сниженная требовательность к дисциплине учеников во время уроков
Эмоционально-импровизационный	Компетентность учителей, в сочетании с артистизмом, умением интересно преподать изучаемый материал, увлечь учащихся. Этим педагогам свойственно применение инновационных форм и методик обучения. Недостатки: отсутствует методичность, недостаточно критичное отношение к необходимости повторения материала, уровню знаний учеников, особенно слабых, характерна поведенческая демонстративность, повышенная эмоциональность
Эмоционально-методичный	Высокий уровень знаний, коммуникабельность, требовательность в сочетании с методичностью и умением преподать материал, вызвать интерес к нему у учеников, способны к внедрению новых форм и методов обучения. Недостатки: демонстративность, несдержанность, повышенная чувствительность к уровню подготовленности учащихся и их поведению на уроках

### **Эмоционально-импровизационный стиль.**

*Характеристики:* компетентность учителей в сочетании с артистизмом, умением интересно преподать изучаемый материал, увлечь учащихся, свойственно применение инновационных форм и методик обучения.

*Недостатки:* недостаточно критичное отношение к необходимости повторения материала, уровню знаний учеников, особенно слабых, эмоциональность.

**Илья Семенович Мельников** — учитель-наставник, честный, принципиальный, он прям и требователен к себе, к ученикам, их родителям, к коллегам-учителям. В результатах своего труда винит не учеников, а в первую очередь себя: «...учитель, который перестает быть учителем, тебя устраивает? Мы каждый день должны доказывать, что мы лучше, а если не можем, то давайте заниматься другим делом...» (к/ф «Доживем до понедельника», 1968 г.).



*Рис. 10.* Илья Семенович Мельников

Фрагмент из к/ф «Доживем до понедельника» — 1968 г.  
Сценарий Г. Полонского, постановка С. Ростозкого.



### **Эмоционально-импровизационный стиль.**

**Лидия Михайловна** — учитель-наставник: доброжелательная, коммуникабельная, артистичная, эмпатичная, демонстрирующая глубину понимания проблем ученика и использующая в общении импровизационные формы коммуникации (к/ф «Уроки французского», 1978 г.).



*Рис. 11.* Лидия Михайловна — учитель-наставник

Фрагмент из к/ф «Уроки французского» — 1978 г. По мотивам одноименного рассказа В. Распутина, сценарий и постановка Е. Ташкова.



*Рис. 12.* Лидия Михайловна — учитель-наставник

Фрагмент из к/ф «Уроки французского» — 1978 г. По мотивам одноименного рассказа В. Распутина, сценарий и постановка Е. Ташкова.



Рис. 13. Лидия Михайловна — учитель-наставник

Фрагмент из к/ф «Уроки французского» — 1978 г. По мотивам одноименного рассказа В. Распутина, сценарий и постановка Е. Ташкова.

**Эмоционально-методичный стиль.**

*Характеристики:* высокий уровень знаний, коммуникабельность, требовательность в сочетании с методичностью и умением преподать материал, вызвать интерес к нему у учеников, способны к внедрению новых форм и методов обучения.

*Недостатки:* демонстративность, несдержанность, повышенная чувствительность к уровню подготовленности учащихся и их поведению на уроках.

**Варвара Васильевна** — учитель-наставник: целеустремленная, уверенная, решительная, мечтательная: «...от чистого сердца если думать о человеке хорошее, то он обязательно переломится...» (к/ф «Сельская учительница», 1947 г).



Рис. 14. Варвара Васильевна — учитель-наставник

Фрагмент из к/ф «Сельская учительница» — 1947 г., сценарий М. Смирновой, постановщик М. Донской, режиссер Р. Перельштейн.

**Архетипические составляющие образа  
учителя-наставника**

Критерии	Характеристика
Отношение общества	Уважение к учителю, как носителю лучших передовых тенденций своего времени
Развитие культуры	Трансляция культурных ценностей через взаимодействие учитель-ученик
Культурные цели	Духовно-нравственное развитие отдельного индивидуума и общества в целом
Идеальный образ учителя-наставника	Энтузиаст, жертвенный, трудолюбивый, самоотверженный, интеллигентный, интеллектуальный, проявляющий любовь к профессии и детям, характеризующийся житейской мудростью, стремлением к науке

**Учитель-наставник.**



*Рис. 15. Учитель Дюйшен — учитель-наставник*

Фрагмент из к/ф «Первый учитель» — 1965 г. Режиссер А. Михалков-Кончаловский. По одноименной книге Ч. Айтматова.



*Рис. 16. Учитель Дюшен — учитель-наставник*

Фрагмент из к/ф «Первый учитель» — 1965 г. Режиссер А. Михалкова-Кончаловского. По одноименной книге Ч. Айтматова.

# Оглавление

Введение .....	3
Глава 1. Теоретико-методологические основания исследования профессиональной педагогической деятельности и имиджа учителя .....	12
1.1. Профессиональная педагогическая деятельность, сущность понятия, характеристика .....	12
1.2. Теоретико-методологические основания исследований социокультурной типологии имиджа субъекта профессиональной педагогической деятельности.....	32
1.3. Социокультурные основания исследования личностного и профессионального имиджа.....	50
Глава 2. Личность учителя в культуре.....	82
2.1. Социокультурная динамика представлений о педагогической деятельности и имидже учителя в российском обществе.....	82
2.2. Кризис традиционных характеристик образа учителя в советский период .....	99
Глава 3. Социокультурная типология имиджа личности современного российского учителя.....	113
3.1. Имидж современного российского учителя: основания типологизации.....	113
3.2. Эмпирическое исследование имиджа современного российского учителя .....	142
Заключение .....	154
Библиографический список.....	159
Приложения.....	187
Приложение А .....	187
Приложение Б .....	217
Приложение В .....	222
Приложение Г.....	231

*Научное издание*

**Ткаченко Елена Владимировна  
Коноплева Нина Алексеевна**

**Типологические характеристики  
имиджа российского учителя:  
история и современность**

*Монография*

*Текст приводится в авторской редакции*

Ответственный редактор *Ю. Барабанщикова*  
Верстальщик *А. Мужилова*

Издательство «Директ-Медиа»  
117342, Москва, ул. Обручева, 34/63, стр. 1  
Тел./факс: +7 (495) 334-72-11  
E-mail: [manager@directmedia.ru](mailto:manager@directmedia.ru)  
[www.biblioclub.ru](http://www.biblioclub.ru)  
[www.directmedia.ru](http://www.directmedia.ru)





## Direct-media — полный цикл издательских услуг

- Редактура, корректура
- Присвоение ISBN
- Передача в Российскую книжную палату
- Присвоение DOI
- Печатный тираж
- Верстка
- Дизайн обложки
- Продвижение
- Поддержка
- Кратчайшие сроки подготовки издания

**www.directmedia.ru** — магазин электронных и аудиокниг. В нашем каталоге вы найдете тысячи нон-фикшн-книг, которые помогут в учебе и жизни: мировые бестселлеры по саморазвитию, учебники, научную и научно-популярную литературу, обучающие курсы для взрослых и детей. Мы сотрудничаем с ведущими издательствами, а также выпускаем собственные электронные и печатные книги, которые ставим на полки ведущих магазинов и маркетплейсов – OZON, Wildberries, Лабиринт и других.



## Наши проекты

**www.biblioclub.ru** – Университетская библиотека онлайн, электронная библиотека для вузов и ссузов

**www.lib.biblioclub.ru** – Библиотека NON-FICTION, онлайн-библиотека научной и познавательной литературы

**www.art.biblioclub.ru** – Арт-портал «Мировая художественная культура» и Арт-библиотека, интерактивная галерея произведений мирового искусства

**www.biblioschool.ru** – «Библиошкола» и «Читающая школа», онлайн-библиотека школьной образовательной литературы и книг для внеклассного чтения

**www.read-analytic.ru** — «Аналитик чтения», программа для оценки сложности текстов и читательских компетенций учащихся

**www.new-gi.ru** — «Новое поколение», интеллектуальный центр дистанционных технологий

**www.english-direct.ru** — Ресурсный центр изучения иностранных языков и курсы иностранного языка онлайн

**www.enc.biblioclub.ru** — «Энциклопедиум», сайт классических, академических и авторских энциклопедий и онлайн-справочников

**www.directacademia.ru** — «Директ-Академия», учебно-методический центр обучения цифровым технологиям в образовании

**www.lms.biblioclub.ru** — Центр профессионального онлайн-обучения «Электронные курсы». Платформа дистанционного обучения

