

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

© 2017

*М.К. Акимова*, доктор психологических наук,  
профессор кафедры общих закономерностей развития психики Института психологии им. Л.С. Выготского  
*Российский государственный гуманитарный университет, Москва (Россия)*  
*О.А. Галстян*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии  
*Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево (Россия)*

**Ключевые слова:** профессионально важные качества педагога; пассивная и активная профессионализация; коммуникативная компетентность педагога; эмоционально-волевая регуляция; толерантность; эмпатия; общительность.

**Аннотация:** Потребность общества в высококвалифицированных кадрах растет в различных сферах. Напрямую решение этого вопроса зависит от уровня профессионализма педагогов, осуществляющих профессиональную подготовку и переподготовку специалистов. Поэтому проблеме профессионализации в целом и педагогов в частности всегда уделялось большое внимание в психологии. Наибольшее количество исследований в данной области посвящено изучению такого профессионально важного качества педагогов, реализуемого в профессионально-педагогическом общении, как компетентность.

Целью статьи является прояснение сущности и структуры коммуникативной компетентности педагога, определение ее места в более широкой структуре – компетентности педагога в профессионально-педагогическом общении. В статье соотносятся понятия «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция». Толерантность рассматривается как важнейшая социальная установка и метакомпонент компетентности педагога в профессионально-педагогическом общении.

Особое внимание уделяется профессионализации педагога, в рамках которой происходит формирование и развитие коммуникативной компетентности и сопряженных с ней качеств педагога. Описываются пассивная и активная профессионализация, характеризующиеся разным уровнем активности педагогов. Ставится вопрос о необходимости их соотношения с учетом их функций и результатов.

Излагаются результаты эмпирического исследования развития в процессе стихийной профессионализации таких составляющих коммуникативной компетентности и ассоциированных с ней качеств, как эмоционально-волевая регуляция, толерантность, эмпатия и общительность. Сравнительное исследование было проведено на группах педагогов среднего профессионального образования, отличающихся длительностью педагогического стажа. Путем сопоставления результатов, полученных в экспериментальных группах, определялся характер изменений, происходящих в уровне развития профессионально важных качеств по мере увеличения педагогического стажа. В результате исследования были определены качества педагогов, претерпевающие изменения по мере увеличения стажа, а также слабые места стихийной профессионализации, характеризующиеся появлением деструкций и требующие проведения коррекционной работы.

### ВВЕДЕНИЕ

Профессионализация педагога является объектом пристального внимания психологов на протяжении нескольких десятилетий. Она по праву считается наиболее изученной на сегодняшний день. Такое состояние данной области исследования обусловлено ролью педагога в обществе. Педагог-профессионал – это не просто тот человек, который выполняет свою профессиональную деятельность на высоком уровне, а еще и тот человек, который в состоянии подготовить начинающего специалиста высокого качества в других сферах.

Рассматривая профессионализацию педагога, авторы часто говорят о формировании и развитии такого профессионально важного качества, реализуемого в профессиональном общении, как компетентность. Выделение компетентности как профессионально важного качества педагога обусловлено коммуникативным характером педагогической профессии.

В обозначении данного качества используются различные формулировки. Н.В. Кузьмина говорила о существовании социально-психологической компетентности педагога, в которой выделяла два взаимосвязанных компонента: социально-перцептивный и коммуника-

тивный [1]. А.К. Маркова предложила формулировку «компетентность в общении» педагога [2]. А.Г. Асмолов с соавторами разработали понятие «социальная компетентность классного руководителя» [3]. Наибольшую популярность у авторов приобрела формулировка «коммуникативная компетентность». Так, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская и П.В. Растяжников считают, что коммуникативная компетентность, в том числе и педагога, это «...система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [4, с. 4]. Коммуникативная компетентность рассматривается Л.М. Митиной как одна из подструктур педагогической компетентности, представляющая собой знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения [5]. В.Н. Введенский в своей модели профессиональной компетентности педагога со стажем работы в школе выделяет коммуникативную компетентность как ключевую [6]. М.И. Лукьянова под коммуникативной компетентностью понимает сложную личностную характеристику, включающую коммуникативные способности и умения, психологические знания, свойства личности (характера, темперамента),

психические состояния, проявляющуюся в общении с людьми [7].

Данная формулировка часто фигурирует и в исследованиях последних лет. Однако исследователи, используя понятие «коммуникативная компетентность», зачастую не учитывают места и сущности коммуникации в процессе общения, а порой даже сводят общение только до данного аспекта, тем самым упрощая или искажая структуру самой коммуникативной компетентности. Так, М.Ю. Балдина понимает под коммуникативной компетентностью «...владение устной речью как средством передачи информации...» [8, с. 15]. Тем самым автор игнорирует невербальные средства передачи информации и не рассматривает владение ими как содержание коммуникативной компетентности. Л.К. Бурцева, наоборот, предельно широко понимает коммуникативную компетентность, включая в нее элементы социальной перцепции и интеракции [9, с. 51].

В своей работе мы опирались на взгляды Г.М. Андреевой, А.Г. Асмолова и И.А. Зимней. Представления Г.М. Андреевой об общении как о трехаспектном процессе, включающем в себя коммуникацию, социальную перцепцию и интеракцию [10], позволили определить место коммуникативной компетентности в более широкой системе. Мы стали рассматривать коммуникативную компетентность педагогов как составляющую их компетентности в профессионально-педагогическом общении наряду с компетентностью в социально-педагогической перцепции и компетентностью в педагогическом взаимодействии. Связующими элементами этой структуры являются метакомпоненты, одним из которых мы считаем толерантность педагогов. Она проявляется во всех аспектах профессионально-педагогического общения: коммуникации, социальной перцепции и интеракции. Толерантность в педагогической коммуникации актуализируется при возникновении фрустрирующих обстоятельств, препятствий, возникающих на пути передачи информации, а также при столкновении педагога с иными, чем собственные, оценками, мнениями, мыслями, расхождения с которыми могут провоцировать возникновение в коммуникации барьеров отношений. Функция толерантности в профессионально-педагогической коммуникации – обеспечение адекватной передачи информации. Одним из механизмов ее реализации является эмпатия, которая также входит в эмоционально-волевой компонент компетентности [11]. О связи коммуникативной компетентности и толерантности говорят Н.Б. Буртовая [12], Н.В. Рачицкая [13], Т.И. Кучина [14] и др.

В понимании сущности коммуникативной компетентности педагога мы отталкивались от взглядов А.Г. Асмолова и И.А. Зимней: «...компетентность – это знания в действии» [3, с. 9], «...компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции» [15, с. 16].

Под коммуникативной компетентностью педагогов мы понимаем проявление, актуализацию педагогами в профессионально-педагогическом общении и профессиональной деятельности коммуникативной компетенции, а под коммуникативной компетенцией педагогов – совокупность ценностно-смысловых («зачем»), декларативных («что») и процедурных («как») знаний по психологии профессионально-педагогического общения и коммуникации.

Анализ точек зрения авторов, придерживающихся понимания компетентности как знаний в действии, позволил обобщенно представить ее компонентный состав. Во внутренней психологической структуре компетентности нами выделяются когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент (компетенция) – это знания профессионала в соответствующей области. Мотивационно-ценностный компонент компетентности составляют ценностно-смысловое отношение к содержанию компетенции и желание, готовность ее реализовывать в жизнедеятельности/профессиональной деятельности. Эмоционально-волевой компонент представляет собой сформированную эмоционально-волевою регуляцию проявления компетенции в деятельности, а поведенческий – опыт проявления компетенции, соответствующие умения и навыки.

Формирование и развитие коммуникативной компетентности в процессе профессионализации может происходить в двух формах – пассивной и активной. Теоретической основой выделения этих двух форм профессионализации стали взгляды Е.А. Климова. Он, изучая формирование профессионала, выделял три варианта профессиональной адаптации. Первый вариант представляет собой процесс «стихийный», второй – под руководством «старшего», который стремится адаптировать подопечного. Третий вариант характеризуется тем, что человек самостоятельно решает задачи своей профессионализации [16]. Первые два варианта можно отнести к пассивной профессионализации, так как в этих случаях человек выступает как объект. При этом стихийная профессионализация, как разновидность пассивной, не является специально организованной, она протекает сама по себе, по мере выполнения профессиональной деятельности и является своего рода побочным ее результатом. Профессионализация под руководством «другого» (старшего, опытного, успешного), хотя и является специально организованной, не всегда обеспечивает активную позицию профессионализирующемуся, поэтому этот вариант мы также рассматриваем как пассивный.

Активная профессионализация характеризуется тем, что профессионал занимает позицию субъекта. Это либо полностью самостоятельно организованный профессионалом процесс – то, о чем говорит Е.А. Климов, описывая третий вариант, либо профессионализация, организованная со стороны, но предполагающая использование таких технологий, которые переводят человека в активную позицию, – это своего рода профессионализация при минимальной помощи «другого». Без активности самого человека, стимулируемой его интересом, положительной мотивацией, стремлением как можно успешнее выполнять профессиональную деятельность, такой вариант профессионализации не может быть реализован.

Близкие идеи высказывают Н.С. Глуханюк, М.Г. Петрова, И.М. Слободчиков, рассматривая становление человека, как субъекта профессиональной деятельности, и его развитие в целом как результат его самоактуализации, мотивированной деятельности по рефлексии и самоанализу [17]. О существовании профессионализации как процесса, полностью самостоятельно организованного человеком, пишет Е.Б. Абакумова [18].

Факторы пассивной профессионализации – социальные, это всевозможные влияния профессиональной среды и в первую очередь воздействия других субъектов профессионального труда (коллег, начальства, подчиненных). Механизмы стихийной профессионализации мы уподобляем механизмам социализации (идентификация, социальная фасилитация и ингибция, конформность и др.).

Следует отметить, что в пассивной профессионализации присутствуют как процессы эволюционной направленности, так и процессы регрессивные. Соответственно, ее исходом являются не только положительные с точки зрения эффективности труда изменения в личности профессионала (ПВК, индивидуальный стиль деятельности), но и отрицательные – в виде профессиональных деформаций личности, деструкций. Соотношение этих двух процессов может быть на разных этапах профессионализации различно, что позволяет авторам выделять кризисы в профессиональном становлении личности, наподобие возрастных кризисов в онтогенезе [19; 20].

Профессионализация, организованная «со стороны», реализуется в форме образовательного процесса в рамках профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации и является обязательной в определенных профессиях, в том числе в профессии педагога. В качестве механизма такой профессионализации может рассматриваться усвоение. Цель такой профессионализации – это позитивное развитие личности профессионала. В своем идеальном варианте она не предполагает регрессивных процессов, а наоборот, способствует преодолению или профилактике профессиональных деструкций, которые являются закономерным результатом стихийной профессионализации педагога.

Активная и пассивная профессионализации, организованные «со стороны», отличаются технологиями и методами. Для специально организованной пассивной профессионализации характерны традиционные технологии и методы, предполагающие активность наставника и пассивность обучающегося, в связи с чем эффективность такого обучения считается невысокой.

Функциями активной профессионализации являются: позитивное развитие личности профессионала, его самосовершенствование, в том числе и в отношении его ценностно-мотивационной сферы; профилактика и нивелирование профессиональных деструкций; профилактика ситуативных и конструктивное разрешение нормативных профессиональных кризисов. В качестве специфического механизма разновидностей активной профессионализации следует выделять рефлексивность.

В реальности процесс профессионализации по преимуществу протекает как стихийный. Поскольку такая профессионализация закономерно приводит к профессиональным деструкциям, особенно в профессиях с повышенной стрессогенностью, к числу которых относят профессию педагога, то было бы полезным соотнести пассивную и активную профессионализацию с учетом их функций и результатов. Такое соотнесение возможно через изучение развития ПВК в процессе выполнения деятельности и определения слабых мест в стихийной профессионализации, характеризующихся снижением уровня развития и появлением профессиональных деструкций, т. е. тех моментов, когда возникает потреб-

ность в активной профессионализации. Специфической формой организации активной профессионализации может выступать тренинг. Сама технология тренинга предполагает только активную позицию участника, в связи с чем тренинг рассматривается как одна из эффективных форм профессионального обучения [21]. Активная профессионализация в форме тренинга – это своего рода работа в «зоне ближайшего развития» профессионала.

Целью статьи является прояснение сущности и структуры коммуникативной компетентности педагога, изучение развития в процессе стихийной профессионализации таких ее составляющих и ассоциированных с ней коммуникативных качеств, как эмоционально-волевая регуляция, толерантность, эмпатия и общительность.

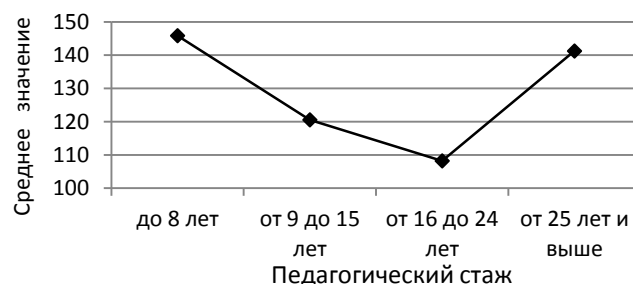
### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование было организовано как сравнительное. Испытуемыми были педагоги среднего профессионального образования с разным стажем работы. Вся группа педагогов (42 человека) была разделена на четыре подгруппы со стажем до 8 лет (группа 1), от 9 до 15 лет (группа 2), от 16 до 24 лет (группа 3) и свыше 25 лет (группа 4).

Оценка уровня развития вышеуказанных качеств педагогов осуществлялась с помощью методики диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко [22, с. 166], опросника «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой с соавторами [23, с. 18], методики диагностики уровня эмпатии В.В. Бойко [24, с. 455] и методики диагностики общего уровня общительности В.Ф. Ряховского [24, с. 427]. Оценка статистической значимости результатов осуществлялась с помощью *U*-критерия Манна – Уитни, который является наиболее чувствительным непараметрическим аналогом *t*-критерия Стьюдента, позволяющим попарно сравнивать небольшие по объему независимые выборки.

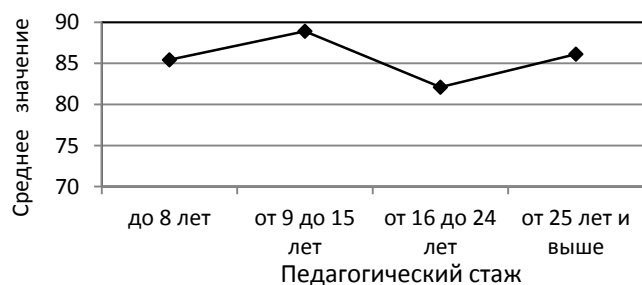
### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Зависимость динамики уровня эмоционального выгорания от педагогического стажа отражена на рис. 1. Профиль рис. 1 показывает, что наименьший уровень эмоционального выгорания ( $Mx=108,2$ ) свойственен педагогам со стажем от 16 до 24 лет, близкие высокие значения – у начинающих педагогов ( $Mx=145,857$ ) и педагогов со стажем свыше 25 лет ( $Mx=141,25$ ), средний – со стажем от 9 до 15 лет.



**Рис. 1.** Соотношение средних показателей методики диагностики уровня эмоционального выгорания групп преподавателей, отличающихся длительностью педагогического стажа

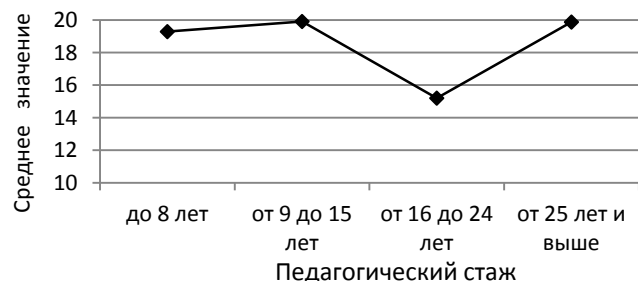
На рис. 2 отражены средние значения итогового показателя методики «Индекс толерантности» Г.У. Солдаковой групп 1, 2, 3 и 4.



**Рис. 2.** Соотношение средних показателей методики «Индекс толерантности» групп преподавателей, отличающихся длительностью педагогического стажа

Как видно из рис. 2, наивысшие оценки толерантности характерны для педагогов со стажем от 9 до 15 лет ( $Mx=88,909$ ), самые низкие оценки наблюдаются в группе педагогов со стажем от 16 до 24 лет ( $Mx=82,1$ ), и приблизительно одинаковые значения имеют начинающие педагоги ( $Mx=85,429$ ) и педагоги со стажем свыше 25 лет ( $Mx=86,125$ ).

Характер изменений уровня эмпатии педагогов в зависимости от стажа профессиональной деятельности отражен на рис. 3.

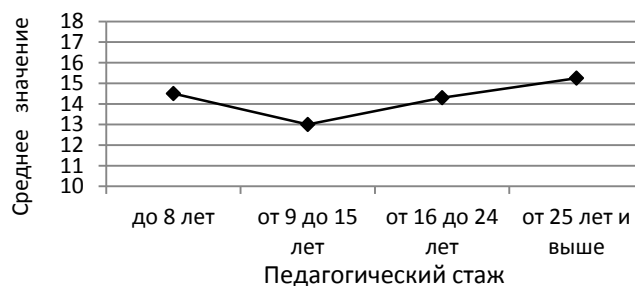


**Рис. 3.** Соотношение средних показателей методики «Ваши эмпатические способности» групп преподавателей, отличающихся длительностью педагогического стажа

Из рис. 3 видно, что высокие средние значения эмпатии среди представленных групп, а следовательно, и ее высокий уровень развития имеют группы педагогов со стажем от 9 до 15 лет ( $Mx=19,909$ ) и со стажем от 25 лет и выше ( $Mx=19,875$ ). По своему среднему значению к ним близка группа начинающих педагогов ( $Mx=19,286$ ). Педагоги со стажем от 16 до 24 лет имеют самый низкий уровень развития эмпатии ( $Mx=15,2$ ).

Динамика уровня общительности в зависимости от педагогического стажа педагогов представлена на рис. 4.

Из рис. 4 видно, что самое низкое значение среднего показателя методики «Общительность» наблюдается в группе педагогов со стажем от 9 до 15 лет ( $Mx=13$ ), что соответствует самому высокому уровню общительности из представленных групп. Самое высокое значение среднего показателя методики ( $Mx=15,25$ ) и, соответственно, самый низкий уровень общительности характерны для группы преподавателей с педагогическим стажем от 25 лет и выше. Средние значения у групп педагогов со стажем до 8 лет ( $Mx=14,5$ ) и от 16 до 24 лет ( $Mx=14,3$ ) близки, что указывает на сходные у них уровни общительности.



**Рис. 4.** Соотношение средних показателей методики «Общительность» групп преподавателей, отличающихся длительностью педагогического стажа

Уровень статистической значимости различий, выявленный с помощью  $U$ -критерия, представлен в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что статистически значимые различия между экспериментальными группами существуют только по двум показателям: «эмоциональное выгорание» и «эмпатия». По показателям «толерантность» и «общительность» достоверных различий не выявлено.

**Таблица 1.** Сравнение показателей эмоционального выгорания, толерантности, эмпатии и общительности групп педагогов, отличающихся длительностью педагогического стажа, с помощью  $U$ -критерия

Сопоставляемые группы	$p$ – уровень значимости			
	Показатель эмоционального выгорания	Показатель толерантности	Показатель эмпатии	Показатель общительности
1 и 2	<b>0,049</b>	0,443	0,805	0,324
1 и 3	0,302	0,231	<b>0,015</b>	0,825
1 и 4	0,973	0,973	0,495	0,539
2 и 3	0,649	0,210	<b>0,020</b>	0,382
2 и 4	0,107	0,591	0,741	0,160
3 и 4	0,178	0,500	<b>0,014</b>	0,532

Примечание: полужирным и курсивом в таблице выделены статистически значимые показатели.

**ОБСУЖДЕНИЕ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

Анализ различий позволяет утверждать, что для начинающих педагогов характерен более высокий уровень эмоционального выгорания по сравнению с педагогами со стажем от 9 до 15 лет, что может быть обусловлено тем, что молодые и начинающие преподаватели испытывают огромный стресс, обусловленный адаптацией к новому виду деятельности. Педагоги, не справившиеся с ним, склонны покидать профессию. Эти данные согласуются с результатами, полученными Р. Бойсом, при изучении начинающих преподавателей [25].

Постоянные эмоциональные перегрузки приводят к тому, что у педагогов по мере увеличения педагогического стажа «изнашивается» эмпатия, критическим является период от 16 до 24 лет педагогического стажа. У педагогов со стажем от 16 до 24 лет уровень эмпатии значительно ниже, чем у учителей с меньшим стажем. Что же касается группы с самым большим стажем, то более высокую эмпатию в ней по сравнению с группой от 16 до 24 лет можно объяснить тем, что учителя этой группы прошли своего рода стихийный отбор, когда те, кто отличались низкой эмпатией (сопереживанием, сочувствием, расположением к людям и прежде всего к детям), ушли из профессии, а оставшиеся сохранили свои личностные профессионально важные черты на том же уровне, что и ранее, в начале профессиональной деятельности.

**ВЫВОДЫ**

1. Стихийная профессионализация оказывает влияние на развитие только некоторых профессионально важных качеств педагогов, а именно на эмоционально-волевую регуляцию и эмпатию. Такие качества педагога, как толерантность и общительность, неподвластны ее влиянию. Возможно, что общительность, во многом определяемая нейродинамическими особенностями человека, мало чувствительна к воздействиям профессиональной среды, а толерантность, как социальная установка, формирующаяся на более ранних этапах онтогенеза и поддерживаемая социальной средой, выступает как достаточно устойчивое и стабильное образование.

2. У начинающих педагогов недостаточно развита эмоционально-волевая регуляция в процессе профессионально-педагогического общения, а у педагогов со стажем около 20 лет значительно редуцирована (снижена) эмпатия.

3. Начинающие педагоги и педагоги со стажем около 20 лет в первую очередь нуждаются в активной специально организованной профессионализации с целью коррекции и развития вышеуказанных профессионально важных качеств.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

- Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
- Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82–88.
- Асмолов А.Г., Жиганова Б.А., Лютая Т.А. Социальная компетентность классного руководителя: редакция совместных действий. М.: УЧЕБНАЯ КНИГА БИС, 2007. 160 с.
- Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянинников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Московский университет, 1991. 96 с.
- Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 200 с.
- Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55.
- Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. М.: ТЦ Сфера, 2004. 144 с.
- Балдина М.Ю. О взаимосвязи понятий «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетентность» // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № S25. С. 11–15.
- Бурцева Л.К. Коммуникативная компетентность в структуре общей профессиональной компетентности // Совет ректоров. 2010. № 3. С. 51–55.
- Андреева Г.М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. 160 с.
- Акимова М.К., Галстян О.А. Компетентность в профессионально-педагогическом общении и толерантность педагога // Наука и Мир. 2016. Т. 3. № 5. С. 88–95.
- Буртовая Н.Б. Профессиональная и коммуникативная компетентность педагога вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 6. С. 180–182.
- Рачицкая Н.В. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности // Современная психология: материалы II международной научной конференции. Пермь: Меркурий, 2014. С. 55–56.
- Кучина Т.И. Развитие коммуникативной компетентности студентов-будущих педагогов // Приоритетные направления развития науки и образования. 2015. № 2. С. 246–248.
- Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
- Климов Е.А. Пути в профессионализм. Психологический взгляд. М.: МПСИ, 2003. 456 с.
- Глуханюк Н.С., Петрова М.Г., Слободчиков И.М. Самоактуализация взрослого человека в условиях интенсивной групповой работы // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 11. С. 149–163.
- Абакумова Е.Б. Самообразование как ценность профессионального становления педагога // Педагогика: традиции и инновации: материалы Международной научной конференции. Т. II. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 106–109.
- Садовникова Н.О. Профессиональный кризис личности педагога: содержание и основные признаки // Научный диалог. 2016. № 11. С. 400–411.
- Черлюнчакевич А.И. Психологические кризисы, влияющие на развитие профессиональной деформации педагога // Психология обучения. 2013. № 11. С. 94–110.

21. Акимова М.К., Галстян О.А. Толерантность как компонент коммуникативной компетентности педагогов // Психологические исследования. 2010. № 3. С. 1–12.
22. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
23. Мухаметзянова Ф.Ш., Храпаль Л.Р., Камалеева А.Р. Комплексная безопасность образовательных учреждений в условиях поликультурного общества. Казань: Данис, 2015. 59 с.
24. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.
25. Boice R. New faculty as teachers // Journal of Higher Education. 1991. Vol. 62. № 2. P. 149–173.
12. Burtovaya N.B. Professional and communicative competence of the teacher of higher school. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2012, no. 6, pp. 180–182.
13. Rachitskaya N.V. Communicative tolerance as an element of communicative competence. *Sovremennaya psikhologiya: materialy II mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Perm, Merkuriy Publ., 2014, pp. 55–56.
14. Kuchina T.I. Development of communicative competence of the students – future teachers. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 2, pp. 246–248.
15. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key Competences as an Effectively Targeted Basis of Competence Approach in Education]. Moscow, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2004. 40 p.
16. Klimov E.A. *Puti v professionaliz. Psikhologicheskiy vzglyad* [The ways to professionalism. Psychological attitude]. Moscow, MPSI Publ., 2003. 456 p.
17. Glukhanyuk N.S., Petrova M.G., Slobodchikov I.M. Self-actualization of an adult in the terms of intense group working. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)*, 2016, no. 11, pp. 149–163.
18. Abakumova E.B. Self-education as the value of professional formation of a teacher. *Pedagogika: traditsii i innovatsii: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Chelyabinsk, Dva komsomol'tsa Publ., 2011, pp. 106–109.
19. Sadovnikova N.O. Teachers' Professional Identity Crisis: Content and Main Features. *Nauchnyy dialog*, 2016, no. 11, pp. 400–411.
20. Cherlyunchakevich A.I. Mental crises influencing on development of professional deformation of a teacher. *Psikhologiya obucheniya*, 2013, no. 11, pp. 94–110.
21. Akimova M.K., Galstyan O.A. Tolerance as a component of teacher's communication competence. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2010, no. 3, pp. 1–12.
22. Vodopyanova N.E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of stress]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009. 336 p.
23. Mukhametzyanova F.Sh., Khrapal L.R., Kamaleeva A.R. *Kompleksnaya bezopasnost obrazovatelnykh uchrezhdeniy v usloviyakh polikulturnogo obshchestva* [Integrated safety and security of educational institutions in the context of multicultural society]. Kazan, Danis Publ., 2015. 59 p.
24. Ilin E.P. *Psikhologiya obshcheniya i mezhluchnostnykh otnosheniy* [Psychology of communication and interpersonal relations]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009. 576 p.
25. Boice R. New faculty as teachers. *Journal of Higher Education*, 1991, vol. 62, no. 2, pp. 149–173.

## REFERENCES

1. Kuzmina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism of teacher and master of work placement]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1990. 119 p.
2. Markova A.K. Psychological analysis of professional competence of a teacher. *Sovetskaya pedagogika*, 1990, no. 8, pp. 82–88.
3. Asmolov A.G., Zhiganova B.A., Lyutaya T.A. *Sotsialnaya kompetentnost klassnogo rukovoditelya: rezhissura sovместnykh deystviy* [Social competence of a school grade teacher: planning cooperative actions]. Moscow, UChEBNAYa KNIGA BIS Publ., 2007. 160 p.
4. Zhukov Yu.M., Petrovskaya L.A., Rastyannikov P.V. *Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obshchenii* [Diagnosics and development of competence in communication]. Moscow, Moskovskiy universitet Publ., 1991. 96 p.
5. Mitina L.M. *Psikhologiya professionalnogo razvitiya uchitelya* [Psychology of labor and professional development of a teacher]. Moscow, Flinta Publ., 1998. 200 p.
6. Vvedenskiy V.N. Modeling of a teacher's professional competence. *Pedagogika*, 2003, no. 10, pp. 51–55.
7. Lukyanova M.I. *Psikhologo-pedagogicheskaya kompetentnost uchitelya: diagnostika i razvitie* [Psychopedagogical competence of the teacher: Diagnostics and development]. Moscow, TTs Sfera Publ., 2004. 144 p.
8. Baldina M.Yu. About the relationship terms “competency”, “competence”, “communicative competence”. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2014, no. S25, pp. 11–15.
9. Burtseva L.K. Communicative competence in the structure of general professional competence. *Sovet rektorov*, 2010, no. 3, pp. 51–55.
10. Andreeva G.M. *Sotsialnaya psikhologiya segodnya: poiski i razmyshleniya* [Social psychology today: search and reection]. Moscow, NOU VPO MPSI Publ., 2009. 160 p.
11. Akimova M.K., Galstyan O.A. Competence in professional pedagogical communication and teacher's tolerance. *Nauka i mir*, 2016, vol. 3, no. 5, pp. 88–95.

**THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF TEACHERS  
IN THE PROCESS OF PROFESSIONALIZATION**

© 2017

**M.K. Akimova**, Doctor of Sciences (Psychology),  
professor of Chair of General regularities of mental development of L.S. Vygotsky Institute of Psychology  
*Russian State University for the Humanities, Moscow (Russia)*

**O.A. Galstyan**, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of psychology and defectology  
*State University for Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo (Russia)*

*Keywords:* professionally important qualities of a teacher; passive and active professionalization; communication competency of a teacher; emotional-volitional regulation; tolerance; empathy; sociability.

*Abstract:* The society demand in the highly qualified personnel increases in various spheres of public life. The solution of this issue directly depends on the level of professional competency of teachers engaged in professional training and re-training of specialists. Therefore, a lot of attention is paid in psychology to the issue of professionalization in general and professionalization of teachers in particular. The most researches in this sphere cover the study of such professionally important teachers' quality performed in professional-pedagogical communication as the competency. The goal of the paper is to clarify the essence and the structure of communication competency of a teacher, to define its place within the larger structure – the competency of a teacher in the professional-pedagogical communication. The paper correlates the concepts of “communication competency” and “communicative competence”. Tolerance is considered as the most important social attitude and metacomponent of teacher's competency in the professional-pedagogical communication. Special attention is paid to teacher's professionalization, within the context of which the formation and development of communication competency and the associated with it qualities of a teacher take place. The authors describe passive and active professionalization characterized by different levels of teachers' activity. The study addresses the question of the necessity of their correlation considering their functions and results. The paper presents the results of the empirical study of the development in the process of spontaneous professionalization of such components of communication competency and associated with it qualities as the emotional-volitional regulation, tolerance, empathy, and sociability. The comparative study was carried out in the groups of vocational secondary education teachers having considerable teaching experience. By comparing the results obtained in the experimental groups, the authors determined the nature of changes taking place in the level of development of professionally important qualities with the increasing teaching experience. The study identified both teacher's qualities undergoing changes with the increasing experience and the weak points of spontaneous professionalization characterized by the destructions and requiring corrective work.