КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал
ART 12107 УДК 159.922:371.132

Шабанова Т. Л. Психологический анализ профессиональной педагогической компетентности учителей с различным уровнем тревожности // Концепт. – 2012. – № 8 (август). – ART 12107. – 0,6 п. л. – URL: http://www.covenok.ru/koncept/2012/12107.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965. – ISSN 2304-120X.

Шабанова Татьяна Леонидовна,
кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», г. Нижний Новгород
shabanovatl@yandex.ru

Психологический анализ профессиональной педагогической компетентности учителей с различным уровнем тревожности

Аннотация. *В статье рассматриваются теоретические подходы к пониманию профессиональной педагогической компетентности, анализируется ее природа и внутриличностные основания. Описаны результаты собственного эмпирического исследования влияния тревожности на различные показатели педагогической компетентности учителя. Приведены данные анализа проявлений профессиональной компетентности учителей с различными характеристиками эмоциональной сферы в пространстве общения и взаимодействия с учениками на уроке.*
Ключевые слова*: профессиональная педагогическая компетентность, ключевые компетенции, конструктивная и деструктивная тревожность, формы и проявления тревожности, самооценка профессионально важных качеств, педагогическая деятельность, педагогические речевые воздействия.*

Современная действительность предъявляет высокие требования к внутренним ресурсам профессионализма учителя. Он должен не только личностно соответствовать времени стремительных социально-экономических и технологических преобразований, но и обладать высокой активностью, включаясь в инновационные образовательные процессы, а также успешно преодолевать специфические трудности профессии, охарактеризованной великим русским педагогом В. А. Сухомлинским как «работа сердца и нервов», где требуется ежедневное и ежечасное расходование огромных душевных сил [1]. Решению задачи эффективного профессионального развития педагога способствует компетентностный подход, в настоящее время активно разрабатываемый в педагогической психологии. Существует многообразие мнений о сущности и структуре педагогической компетентности. Большинство отечественных авторов определяют ***педагогическую компетентность*** как *интегральную характеристику личности учителя, включающую систему профессионально значимых качеств, необходимые для достижения достаточно высокого уровня педагогического мастерства.* Однако единого мнения о наборе этих качеств среди отечественных исследователей нет. К первым разработкам этой проблемы относятся данные исследований Н. Д. Левитова, Ф. Н. Гоноболина, проводившихся в 40–60 гг. XX в., когда создавался идеальный образ советского учителя. При выстраивании системы свойств, присущих в то время лучшим педагогам, в качестве ядра личности рассматривали *направленность* (Н. Д. Левитов) или *передовое мировоззрение* и *целеустремленность* (Ф. Н. Гоноболин). По мнению авторов, идеальный (компетентный) учитель – разносторонняя личность с активной гражданской позицией, с установкой на служение людям. Исследование педагогической компетентности в дальнейшем было продолжено другими отечественными психологами и педагогами (Н. А. Аминовым, А. А. Вербицким, С. Б. Елкановым, В. И. Журавлевым, Л. Н. Захаровой, Е. И. Исаевым, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. М. Мындыкану, Т. В. Новиковой, В. А. Сластениным, В. И. Слободчиковым и др.). Ряд

авторов определяет компетентность как системное качество личности учителя, включающее профессиональную направленность, педагогические способности, культуру мышления. Другие исследователи соотносят педагогическую компетентность с социальными характеристиками, отводя ведущее место эффективному общению, полагая, что оно способствует успешной деятельности учителя. Некоторые отечественные специалисты исследуют педагогическую компетентность с позиций анализа профессиональной деятельности учителя. Педагогическая компетентность определяется ими как сформированность у учителя основных этапов деятельности и способов действий (ориентировки, проектирования, реализации, контроля, коррекции). В последние годы в отечественной психологии компетентность изучается в контексте системного подхода профессионального развития педагога. Начало ему положили работы А. К. Марковой, А. А. Вербицкого, Л. М. Митиной и др. Исследователи обозначают компетентность как одну из ступеней профессионализма учителя, характеризующуюся гармоничным сочетанием знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации [2; с.75]. В соответствии с этим определением в структуре педагогической компетентности выделяются три подструктуры: *деятельностная* (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности); *коммуникативная* (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения); *личностная* (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования). В настоящее время в общей структуре педагогической компетентности некоторыми исследователями выделяются для более пристального изучения частные компетенции. Например, исследуются *конфликтная компетенция, компетенция учителя в области здоровья*, *эмоциональная компетенция.* Обобщение имеющихся исследований позволяет сделать вывод, что в понимании природы компетентности у авторов доминируют ориентиры на формирование знаниевой и технологической подготовленности специалиста и недостаточно учитываются ее глубинные механизмы, к которым относится эмоциональная сфера личности. Проблема влияния эмоций на профессиональное развитие и компетентность педагога еще только начинает разрабатываться. Хотя современной психологической наукой давно признан факт о ведущей роли эмоций во всем процессе развития и жизнедеятельности личности, который в образной форме сформулировал С. Л Рубинштейн: «Эмоции неизбежно в той или иной мере входят в построение личности… Все особенности личности, ее характера и интеллекта, ее интересов и отношений к другим людям проявляются и отсвечивают в радуге эмоций и чувств» [3; с. 583]. Однако на сегодня это положение не подкреплено исчерпывающими эмпирическими данными и не имеет всестороннего теоретического обоснования.

В палитре разнообразных эмоциональных состояний особое место занимает тревожность. Представители ведущих мировых научных психологических школ (психоанализа, экзистенциальной психологии, гуманистической психологии, гештальт-терапии) рассматривают ее как основной фактор развития личности, в связи с тем, что тревога наряду со страхом и надеждой – особая предвосхищающая эмоция. Через призму своей тревожности человек воспринимает и оценивает происходящие события, собственные возможности, осознает и перерабатывает эмоциональный опыт пережитых ситуаций, строит жизненные прогнозы. Из этого следует, что количественные и содержательные характеристики тревожности будут проявляться в доминирующем

фоне эмоциональных переживаний, профессиональной мотивации, операционально-технологических способностях, составляющих компетентность учителя.

С целью определения влияния тревожности на педагогическую компетентность мы выявляли различия в показателях и содержательных характеристиках последней в группах учителей с умеренным и высоким уровнем тревожности. В нем принимали участие 102 педагога со стажем работы от 1 года до 44 лет общеобразовательных школ г. Н. Новгорода. Тревожность педагогов измерялась с помощью шкалы самооценки Ч. Д. Спилбергера (адаптация Ю. Л. Ханина). Для определения педагогической компетентности использовались методика самооценки профессионально значимых качеств педагога А. А. Реана, А. А. Баранова, модифицированная нами [4]; методика оценки работы учителя (МОРУ) Дж. Хазарда (адаптация Л. М. Митиной, А. М. Раевского, 1990) и методика анализа речевых реакций учителя Р. П. Мильруда [5]. Последние две методики основаны на процедуре наблюдения и оценки независимыми экспертами (психологами) уроков учителей и выявлении наличия (отсутствия) различных индикаторов педагогических компетентностей, обозначенных в специальной карте-схеме.

По результатам проведенного исследования было установлено, что процент высокотревожных педагогов в данной выборке составляет 52,94. Это означает, что более половины педагогов постоянно пребывают в состоянии хронического тревожного ожидания неблагополучного исхода событий, сопровождающегося субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, пессимизма. Содержанием их смысловой сферы является драматизация любых педагогических ситуаций, чувство собственной крайней уязвимости и неспособности справиться с трудностями. Многие тревожные педагоги прибегают к авторитарному или попустительскому стилю руководства как способу самозащиты. Следствием такого хронического эмоционального неблагополучия становятся симптомы, препятствующие формированию компетентности: снижение профессиональной мотивации, разочарование в профессии, развитие различных соматических и нервно-психических заболеваний.

Хроническое и болезненное течение тревожность часто приобретает, когда человек, не желая мириться со своими переживаниями, пытается вовсе изгнать тревогу из жизни, что приводит, напротив, к ее усилению и закреплению в структуре личности [6]. Тревожность может выполнять конструктивную функцию в процесс профессионального развития педагога, если он относится к ней как к естественному переживанию, вызванному непредсказуемостью будущего и настраивающему на преодоление возможных трудностей. Такая тревожность – обязательная особенность активной, уверенной в себе личности. В трудных ситуациях она способствует проявлению у учителя критичности мышления, усилению ответственности, мобилизации психических сил и лучшей результативности педагогической деятельности. Поэтому задача профессионального развития – не устранять тревогу, а учиться осознавать ее проявления, не допуская ее психологического разрастания и развития по деструктивному пути.

Проведенный нами дальнейший анализ выявил, что показатели тревожности педагогов меняются в зависимости от стажа работы. Данные приведены в табл. 1.

Наибольшее количество высокотревожных педагогов выявлено в профессиональных группах со стажем от 5 до 15 лет и свыше 25 лет. Предположительно, рост тревожности в эти периоды обусловлен возникновением у педагогов внутренних психологических конфликтов, связанных с возрастными и профессиональными кризисами (становления и зрелости). По определению В. Н. Мясищева, первым в отече-

КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал
ART 12107 УДК 159.922:371.132
Шабанова Т. Л. Психологический анализ профессиональной педагогической компетентности учителей с различным уровнем тревожности // Концепт. – 2012. – № 8 (август). – ART 12107. – 0,6 п. л. – URL: http://www.covenok.ru/koncept/2012/12107.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965. – ISSN 2304-120X.

Таблица 1

Показатели тревожности педагогов на разных этапах профессионализации (*n* = 102)

Педагогический стаж	*Группы учителей с различными показателями тревожности (в %)*	
	Умереннотревожные	*Высокотревожные*
0–5 лет	56,76	43,24
6–15 лет	41,67	58,33
16–25 лет	55,56	44,44
свыше 25 лет	45	55

ственной психологии сформулировавшим проблему психологического конфликта, он вызван противоречием между имеющимися у личности потребностями и возможностями и предъявляемыми к ней извне требованиями, что приводит к нарушению значимых отношений и росту психоэмоционального напряжения [7]. У молодых учителей актуализация тревожности возникает из-за противоречия между стандартными требованиями администрации, коллег и поиском собственного индивидуального стиля деятельности, приемов и «техник». У большинства зрелых педагогов конфликт вызван противоречием между сложившимся профессиональным опытом и необходимостью его перестраивать в связи с нововведениями в образовании, что неизбежно провоцирует состояние, названное в психологии «стрессом перемен» и «консервативным синдромом». Педагоги на этапе становления и профессиональной зрелости особенно нуждаются в укреплении личностных и эмоциональных ресурсов преодоления кризисных состояний и соответственно повышенном внимании со стороны психологов.

В основании развития профессиональной компетентности находится личность и самосознание педагога. Личность определяет сущность педагогической деятельности и общения: ради чего трудится учитель, какие он ставит цели и задачи, какие выбирает способы и средства достижения целей и решения задач. Специфика педагогической деятельности формирует особый внутренний мир и систему отношений личности учителя, особенности реагирования на те или иные события, устоявшиеся виды и способы общения. Некоторые исследователи отмечают сложность, амбивалентность профессионального менталитета учителей, в котором взаимодействуют совершенно полярные качества. С одной стороны, учителям свойственны эмпатийность, чувствительность, ориентация на общечеловеческие ценности, повышенная рефлексивность, с другой – самоуверенность, низкая критичность мышления, догматизм взглядов, отсутствие коммуникативной гибкости, ориентация на социальное одобрение [8]. Ряд авторов объясняет сочетание несовместимых качеств глубинным противоречием в личности учителя родительского и детского Я, сочетанием опытной зрелости и детской наивности. При этом имеются исследования, свидетельствующие, что наряду со сложностью личности учителям свойственны и недостатки развития системы Я, в частности самопонимания. Такие проблемы выявлены у более 70% педагогов [9]. Поэтому необходимым условием развития компетентности педагогов является формирование зрелого профессионального самосознания – адекватного самопонимания и самоотношения. Мы исследовали особенности развития самосознания педагогов через определение показателей их профессиональной самооценки в сравнении с внешней оценкой профессиональных качеств, данной учениками. Результаты представлены в табл. 2.

КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал
ART 12107 УДК 159.922:371.132
Шабанова Т. Л. Психологический анализ профессиональной педагогической компетентности учителей с различным уровнем тревожности // Концепт. – 2012. – № 8 (август). – ART 12107. – 0,6 п. л. – URL: http://www.covenok.ru/koncept/2012/12107.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965. – ISSN 2304-120X.

Таблица 2

Сравнительный анализ средних значений самооценки и внешней оценки (учениками) профессионально важных качеств у высоко- и умереннотревожных учителей (max балл=10)

Профессионально значимые качества	*Показатели самооценки в выборках учителей*		*Показатели внешней оценки (учениками)*
	Высокотревожных	*Умереннотревожных*	
Знание предмета	7,8	8,8	9,4
Умение интересно и доступно объяснять	7,9	8,5	8,4
Эмоциональная устойчивость	7,5	8,4	5,3
Понимание психологии учащихся	7,6	8,5	5,3
Умение выслушать и прийти на помощь	8,5	9,6	6,2
Справедливость и честность	8,8	9,1	7,1
Чувство юмора и оптимизм	7,7	8,5	6,8
Ум и эрудиция	7,2	7,5	7,2
Артистизм	7,5	7,1	7,1

Завышенные показатели профессиональной самооценки являются проявлениями высокой напряженности и закрытости педагогов в момент психологического обследования. Особенно это касается коммуникативной и эмоциональной компетенций – оценки учеников значимо отличаются от самооценок педагогов. Вероятно, ситуация самооценивания была воспринята ими как угрожающая и вызвала типичные страхи: страх обнаружить свою некомпетентность, страх не соответствовать, страх внешнего осуждения. Учителя продемонстрировали невротическую тенденцию искусственного сближения Я-реального и Я-идеального, отражающую защитную позицию личности соответствовать социально-желательному образу идеального педагога, все знающего, все понимающего, являющегося совершеннее и лучше любого обычного человека. Отрицание личных проблем и избегание отрицательных переживаний приводит к повышенному контролю за собой и другими, перфекционизму, жизни по иррациональным правилам. Такой педагог постоянно пребывает в так называемом состоянии взрослого экзаменационного стресса, не позволяющем расслабиться из-за того, что, как ему кажется, он всегда и везде является объектом пристального внимания и оценивания. Наряду с проблемными зонами были обнаружены и обнадеживающие результаты. По некоторым профессионально важным качествам педагоги оценили себя адекватно высоко. Подтверждением этого является совпадение высокой самооценки учителей и внешней оценки, данной учениками, по ряду компетенций: знаниевой, методической, экспрессивной. Этот факт свидетельствует о высокой профессиональной успешности педагогов в данных областях, поддерживающей уверенность в себе.

Далее мы изучали проявления тревожности в показателях компетентности в педагогической деятельности и общении учителей на уроках. Согласно Л. М. Митиной, компетентный педагог в своей профессиональной деятельности проявляет следующие способности и умения:

– способность получать информацию о запросах учеников и их продвижении в обучении;

– демонстрацию знания учебного предмета и объяснения материала;

– оптимальную организацию времени урока и пространства класса, использование учебных пособий и технических средств обучения;
– эффективное общение с учащимися;
– демонстрацию соответствующих методов обучения;
– поддержание творческой атмосферы на уроке;
– поддержание на уроке приемлемого поведения учеников.

Описанные показатели составляют два основных вида компетенций учителя: методическую и предметную подготовку (компетенции 1, 2, 3, 5); коммуникативные способности, умение создавать творческую атмосферу на уроке (компетенции 4, 6, 7) [10]. Результаты измерения педагогической компетентности учителей сопоставлялись со стандартными данными, приведенными авторами использованной нами методики. Данные приведены на рисунке (рис. 1).

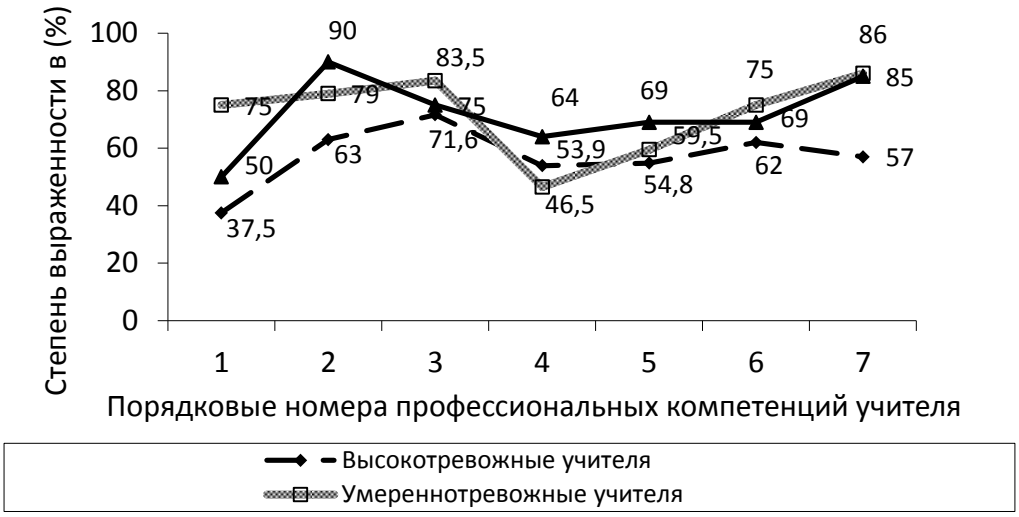

Рис. 1. Профили педагогической компетентности в группах учителей с различным уровнем тревожности (методика оценки работы учителя Дж. Хазарда в адаптации Л.М. Митиной, А.М. Раевского, 1990)

Выявлено, что все педагоги независимо от показателей тревожности демонстрируют высокую методическую компетентность в организации времени, пространства урока и использовании средств обучения (3). Они эффективно планируют уроки, уделяют много внимания различным организационным задачам (следят за вниманием учащихся, дают разъяснения и указания), обеспечивают внешние условия, благоприятствующие обучению школьников (качественное оформление кабинетов, чистота, порядок в классе). Наименее развиты у всех педагогов коммуникативные компетенции в объяснении учебного материала (2), в демонстрации активных методов обучения (5) и в общении с учениками (4). Однако существуют различия в педагогической компетентности учителей, отличающихся по показателям тревожности. В среднем значения различных компетенций у учителей с умеренным уровнем тревожности превышают показатели высокотревожных коллег. Наиболее существенные различия выявлены в способностях получения информации о запросах ученика и его продвижении в обучении (1), создании творческой атмосферы на уроке (6), поддержании на уроке приемлемого поведения учеников (7). Так высокотревожные учителя предпочитали социально-ориентированное общение с классом в целом личностно-ориентированному с конкрет-

ными учениками, оставляя без внимания отдельные изменения настроения и реакции школьников. Педагоги испытывали трудности в своевременном и адекватном оценивании продвижения учеников на уроке, стимулировании познавательного интереса и позитивного самоотношения учащихся, создании непринужденной, теплой и доброжелательной атмосферы, поддержании познавательной активности учащихся и эффективном руководстве учениками, не включенными в учебную работу. Уровень педагогической компетентности в перечисленных областях деятельности ниже минимально необходимых значений. Недостатки в развитии педагогической компетентности обусловлены тем, что под влиянием тревожности у учителей происходит неосознанное изменение профессиональной мотивации – смещение мотивов творчества на смыслы эгоцентрического самоутверждения. Поэтому основными особенностями поведения высоко тревожных педагогов являются строгий контроль за предупреждением неожиданных педагогических ситуаций и чрезмерная забота о своем авторитете часто в ущерб познавательному и личностному развитию учеников.

Более наглядно характер педагогического общения выявил проведенный контент-анализ речевых воздействий, используемых учителями (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ частоты употребления видов речевых педагогических воздействий, используемых высоко- и умереннотревожными учителями на уроках (в %)

Виды воздействий	*Высокотревожные учителя*	*Умереннотревожные учителя*
Информирующие	8 %	4 %
Организующие	33 %	15 %
Дисциплинирующие	31 %	44 %
Контролирующие	17 %	18 %
Оценивающие	11 %	19 %

Результаты показали, что распространенные проявления тревожности в общении учителей следующие:

– повышенный контроль за учениками, направленный на предупреждение возможных трудных ситуаций;
– эмоциональная закрытость и дистанцированность от учеников;
– перфекционизм и ориентированность на самые высокие стандарты достижений;
– чрезмерная требовательность к ученикам и завышенные ожидания;
– интолренатность к недостаткам учеников;
– чрезмерная ответственность и забота по отношению к детям;
– отношение к ученикам как к неискушенным и неразумным.

Основную задачу педагогического общения учителя видели в четком управлении поведением учеников и учебным процессом в целом, поэтому на уроке в основном преобладали организующие, дисциплинирующие и контролирующие воздействия. Большинство учителей демонстрировали монологическую манеру общения. Объяснение нового материала обычно представляло собой пересказ, описание готовых сведений, сообщение общеизвестных фактов. Случаи изложения собственного мнения, рассуждений, раздумий учителя на уроке встречались очень редко. Контроль знаний учеников соответственно также осуществлялся в форме прямых вопросов, требующих воспроизведения фактов и понятий, или закрытых вопросов, на

которые требовалось дать односложный ответ. Они редко применяли приемы проблемного и творческого изложения материала, не поощряли вопросов и реакций школьников во время объяснения.

Характерной особенностью поведения тревожного педагога во время опроса являлось обязательное уточнение, исправление, переформулирование ответов учеников. Учитель как будто «не оставляет в покое» ответ ученика. Высоко тревожные учителя не допускали пауз в ответах учащихся, лишая их возможности самостоятельно подумать, ошибиться и исправиться. При возникновении малейших затруднений, не веря в способность учеников самостоятельно найти ответ, тут же приходили на помощь, задавая многочисленные наводящие вопросы, начиная и договаривая фразы. Организующие воздействия тревожных учителей обычно осуществлялись в форме требований, распоряжений, приказов, команд, не допускающих возражений («всё, начинаем отвечать»; «открой-ка словарик и прочитай, как положено»; «итак, ребята, сосредоточились и начали вспоминать»; «Таня идёт к доске и готовит вопрос»; «так, самостоятельная работа; все учебники, тетради закрыли» и т. д.). Часто высказывания представляли собой указания в форме первого лица («проверяем», «делаем чертёж от руки», «давай посмотрим», «пишем», «быстрее, дневники открываем», «не разговариваем, не мешаем остальным» и т. п.), свидетельствующие об идентификации с учениками с целью сохранения полного контроля за их поведением и запрете на автономию и самостоятельность.

В трудных ситуациях тревожные учителя обычно «соскальзывали» с позиции решения проблем учеников в плоскость конфронтации с ними. О включённости учителя в эмоциогенные ситуации урока свидетельствовало обилие дисциплинирующих и оценочных воздействий, имеющих псевдоконструктивную и деструктивную направленность. Репертуар дисциплинирующих высказываний в основном состоял из замечаний, предупреждений о наказании, угроз, обвинений, ироничных обращений к непослушным ученикам. Были типичны дисциплинирующие высказывания в форме риторических вопросов («Это кто говорит?» «Что за шум?» «Почему я должна так часто отвлекаться?» «Что за разговоры?» и т. п.). Такие воздействия не достигали цели, так как учителя пытались изменить нежелательное поведение учеников, опосредованно демонстрируя свои негативные эмоции, вместо того, чтобы выяснить причины непослушания и сформулировать конкретные указания. Время от времени, исчерпав весь арсенал воздействий, педагоги открыто выражали отрицательные эмоции раздражения, отчаяния, разочарования в форме оскорбительных и разоблачительных оценок учеников и угроз.

Проявления высокой тревожности наблюдались и в оценочной деятельности учителей на уроке. Чрезмерно высокие ожидания, перфекционизм, сверхкритичность к собственным и чужим недостаткам проявлялись в преобладании отрицательных оценок над положительными. Оценки обычно были не информативными для учеников: не содержали развернутых комментариев и рекомендаций по улучшению работы, предложения путей решения проблемы. Положительные оценки встречались крайне редко. Они были стереотипны и однообразны (например, «хорошо», «молодец»).

Таким образом, поскольку школьный учитель – один из важнейших участников образовательной системы и главный организатор новой образовательной среды, то, прежде всего, решая задачу его профессиональной компетентности, надо помочь ему чувствовать себя спокойно и уверенно в современном неустойчивом мире.

Наши результаты опровергают распространенное в педагогической среде мнение, что уверенность и эмоциональная стабильность приходят к учителю вместе с опытом и знаниями. Часто у успешного профессионала, игнорирующего тревожность, она развивается по деструктивному пути и принимает замаскированные формы гиперответственности, сверхзаботы, чрезмерного контроля, высокой требовательности и самоотдачи, услужливости и предупредительности. Деструктивная тревожность неизбежно приводит к эмоциональному истощению, деперсонализации, редукции профессиональных достижений, чувству «загнанности» и депрессии, препятствуя личностному и профессиональному росту учителя. В этой связи есть все основания полагать, что развитая способность к эмоциональной рефлексии является существенным личностным ресурсом в формировании профессионально-педагогической компетентности специалиста.

Ссылки на источники

1. Великие мысли великих людей / Сост. А. П. Кондрашов, И. И. Комарова. – М.: РИПОЛ классик, 2009. – 1216 с.
2. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.
4. Реан А. А., Баранов А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 45–55.
5. Мильруд Р. П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 47–55.
6. Мэй Р. Смысл тревоги. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 235 с.
7. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд. ЛГУ, 1960. – 426 с.
8. Агеева И. А. Успешный учитель: тренинговые и коррекционные программы. – СПб.: Речь. 2007. – 208 с.

9–10. Митина Л. М. Указ. соч.

Shabanova Tatyana,
Candidate of Psychological Sciences, docent at the chair of general psychology Nizhniy Novgorod State Teacher's Training University after K. Minin, Nizhniy Novgorod
shabanovatl@yandex.ru

Psychological analysis of the professional pedagogical competence of teachers at different levels of anxiety

Abstract. The paper considers theoretical approaches to understanding the professional pedagogical competence, analyze its nature and intrapersonal foundation. The results of their own empirical study of the effect of anxiety on various indicators of educational competence of the teacher. The data analysis displays of professional competence of teachers with different characteristics of the emotional sphere in the space of communication and interaction with students in the classroom.

Key words: professional pedagogical competence; key competencies; constructive and destructive anxiety; forms and manifestations of anxiety; self-important professional qualities; teaching activities; teaching vocal effects.

ISSN 2304-120X
08
9 772304 120128