

Peculiarities of Personality Structure and Professional Activity of a Teacher-Philologist

Особливості структури особистості та професійної діяльності педагога-філолога

Inna Talash

Ph.D. in Philology, Assistant Professor, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1208-4729>

Researcher ID: R-3662-2018

E-mail: inna1talash@gmail.com

Інна Талаш

Кандидат філологічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг (Україна)

ABSTRACT

The article analyzes the scientific works of psychologists and teachers dedicated to the study of pedagogical activity psychological structure components. Generalization of these studies results made it possible to distinguish the following components in the structure of pedagogical activity: gnostic, projective, constructive, organizational, communicative ones. The implementation of each of these components is ensured by professionally important personality traits (love for children, pedagogical orientation, pedagogical tact, creativity, spontaneity) and specific abilities (the ability to encode and decode information, the ability to literary and pedagogical creativity, the ability to multirole behaviour).

The scientific works analysis made it possible to identify specific features of the professional activity of a teacher-philologist, namely: the need to overcome

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Talash Inna



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International** (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Talash Inna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.348-373>

tough professional role-playing behaviour due to the pressure of the cultural matrix of society and the cyclical nature of the pedagogical process; the need for the integration of pedagogical and linguistic activity, which is complicated by the imbalance in the professional training of teachers-philologists (shift of emphasis on linguistic and literary training of students, lack of psychological and pedagogical training), which leads to hypertrophy of the philologist's role and marginalization of the teacher's role.

Analysis of the personality characteristics and activities of a teacher-philologist helped us to model the personality structure of a teacher-philologist, which consists of three blocks: reflexive (contains all components of the psychological culture), spontaneous (consists of four components: pedagogical creativity, literary creativity, linguodidactic creativity, the ability to experience one's own professional activity as a stream) psycholinguistic (contains knowledge about the impact on the human mental development, about the formation of linguistic personality consciousness; the ability to analyze psychological conditioning of linguistic phenomena, the ability to reflect on one's own speech activity and analyze the mental characteristics of other people's speech activity, as well as the ability to teach this to pupils or students). The ability of a professional to harmonize pedagogical and philological activity, to balance all the structural components of professional activity, without giving preference to any of them, determines formation and development of the reflective-spontaneous personality type of a teacher-philologist.

Key words: *psychological structure of pedagogical activity, professionally important qualities of a teacher, multirole behaviour, creativity, spontaneity.*

Вступ

Професійна діяльність будь-якого фахівця детермінована соціально-культурно-економічними процесами, що відбуваються в суспільстві, адже насамперед покликана задовольняти потреби соціуму та сприяти його розвитку. Характерним для сучасного суспільства є ускладнення його структури та поліфункціональність елементів, що зумовлює як компонентну, так і функціональну диференціацію професійної діяльності. Підвищені вимоги висуваються суспільством до діяльності фахівців професій типу «людина – людина», адже вони забезпечують, організують, координують продуктив-

ну взаємодію всіх членів суспільства. Особливе місце серед професій типу «людина – людина» посідає педагогічна професійна діяльність, оскільки покликана не лише забезпечувати конструктивну комунікацію між членами і верствами суспільства, а й виконувати соціальне замовлення на формування особистості, здатної функціонувати на стабільно високому продуктивному рівні в умовах мінливого інформаційного суспільства.

Мета статті – змоделювати структуру особистості педагога-філолога на основі психологічних особливостей його професійної діяльності.

Завдання статті

1. Проаналізувати наукові праці, у яких досліджено особливості структури діяльності педагога-філолога.

2. Виявити співвідношення компонентів педагогічної діяльності з тими якостями та здібностями особистості фахівця, що забезпечують виконання професійної діяльності на стабільно високому продуктивному рівні.

Методи та методики дослідження

У дослідженні використано теоретичний аналіз наукової літератури з метою виокремлення компонентів структури особистості педагога-філолога, з'ясування психологічних особливостей його професійної діяльності. Метод синтезу дав змогу виявити специфічні складові професійної діяльності педагога-філолога. За допомогою конструктивного методу зроблено спробу побудови інтегрованої моделі особистості педагога-філолога. Метод узагальнення використано для формулювання висновків проведеного дослідження та визначення перспектив подальших розвідок.

Результати та дискусії

У науковій літературі досить ґрунтовно досліджено проблему формування особистості педагога-філолога (Біляєв,

1995; Маркова, 1993; Пасинок, 1998; Семенов, 2005; Сидоренко, 2008; Sandvik, 2019), а також питання розвитку професійної компетентності педагога-філолога (Караман, 2010; Омельчук, 2012; Попова, 2014; Трофименко, 2008). Разом із тим, обмаль досліджень, присвячених вивченню психологічних особливостей педагогічної діяльності. Зауважимо, що нами не виявлено наукових праць, присвячених проблемі дослідження психологічних особливостей діяльності педагога-філолога, хоча низка науковців, зокрема В. Коваль (Коваль, 2014), зауважують її складну структуру, оскільки вона складається із загальнопедагогічної, лінгвістичної (мовознавчої) та літературознавчої діяльності.

Проблема з'ясування сутності та психологічної структури педагогічної діяльності є складною і залишається актуальною й сьогодні. За визначенням С. Вітвицької, «психологічна структура діяльності – це взаємозв'язок, система і послідовність дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей шляхом розв'язання педагогічних задач» (Вітвицька, 2011: 67). Найповніше, на нашу думку, психологічну структуру педагогічної діяльності подає Н. Кузьміна, виокремлюючи в ній гностичний, проєктивний, конструктивний, організаційний і комунікативний компоненти (Кузьміна, 1967).

Гностичний компонент педагогічної діяльності пов'язаний, насамперед, із пізнанням фахівцем себе й учасників навчально-виховного процесу (учнів, студентів), а також зі знанням свого навчального предмета, методики його викладання. Педагог повинен знати особливості власної діяльності, її переваги та недоліки; володіти способами самопізнання і саморозвитку та вміти навчити цього учнів або студентів; знати вікові й індивідуальні особливості своїх вихованців; способи організації навчально-виховного процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей пізнавальних процесів учнів або студентів. Слід зазначити, що у системі знань педагога розрізняють загальні та спеціальні знання.

Загальні знання стосуються ерудованості педагога, його обізнаності у питаннях економіки, політики, екології, культури, спорту. Крім того, як слушно зауважують І. В. Erofeeva і G. M. Nurullina, педагог повинен володіти універсальними знаннями, що дають змогу сформувати повне розуміння світу та місця людини в ньому. Це сприятиме особистісному розвитку та прогресу професіонала (Erofeeva & Nurullina, 2017). Спеціальні знання стосуються фахового предмета, що його викладає педагог, а також педагогіки, психології, методики викладання, вікової фізіології. М. Лук'янова підкреслює виняткове значення психологічних знань у структурі педагогічної діяльності, адже вони дозволяють учителю переструктурувати всю систему раніше набутих знань і перекодувати нові знання таким чином, щоб засвоєні учнями знання стали засобом розвитку їх здібностей (Лук'янова, 2001: 57). Водночас низка науковців, зокрема І. Соколова й О. Степанов, зауважують слабку психолого-педагогічну підготовку вчителів, пов'язану з порушенням системності, послідовності у викладанні дисциплін психолого-педагогічної підготовки, «вивчення яких має екстенсивний характер» (Степанов, 2006: 22).

Змістом проєктивного компонента є мисленнєве моделювання навчально-виховного процесу й особистості вихованця, що пов'язано з визначенням перспективної мети навчання і виховання, стратегії та способів її досягнення. У своїй діяльності педагог повинен не лише планувати навчально-виховний процес, а й передбачати труднощі, що можуть виникати в його діяльності та діяльності вихованців, і заздалегідь відшукувати ефективні шляхи їх попередження чи успішного подолання.

Конструктивний компонент педагогічної діяльності пов'язаний із плануванням педагогом власної діяльності та діяльності учнів або студентів у процесі навчання та виховання, вибором форм проведення навчальних занять і виховних заходів. Зміст компонента полягає, насамперед, у способах

структурування та дозування навчального матеріалу відповідно до особливостей його змісту і сприйняття аудиторією, розподілу його за ступенем складності, шляхах активізації та інтенсифікації процесу навчання.

Очевидно, що добре спланована діяльність без відповідної організації не принесе бажаних результатів, тому з конструктивним компонентом органічно пов'язаний організаторський, змістом якого є здатність педагога організовувати власну діяльність і діяльність учнів або студентів безпосередньо на навчальному занятті чи виховному заході; обирати такі види діяльності, що забезпечать досягнення мети заняття; керувати різними видами діяльності вихованців. Основною функцією організаторської діяльності, як зазначає С. Вітвицька, є інтеграція, «яка включає: облік, контроль, перевірку виконання, установлення індивідуальної відповідальності» (Вітвицька, 2011: 68).

Комунікативний компонент є центральним у будь-якій міжособистісній діяльності, оскільки дає змогу людям координувати свої дії, узгоджувати цілі та способи їх досягнення, корегувати процес діяльності. У педагогічній діяльності комунікативний компонент набуває певної специфіки, адже передбачає встановлення педагогічно доцільних стосунків із вихованцями та їх батьками, що створює сприятливі умови для становлення, розвитку й удосконалення особистості, а також виявлення співвідношення між власною діяльністю педагога та завданнями, що висуваються державою до освітніх установ. Сучасні вітчизняні дослідники Е. Івашкевич і Л. Онуфрієва зазначають, що «...комунікативна компетентність є складовою соціальної компетентності педагога, що розглядаються науковцями як підструктури соціального інтелекту педагога», та вважають «...соціальний інтелект педагога когнітивною основою для реалізації міжособистісного спілкування, оскільки соціальний інтелект постає детермінантою не тільки прогнозування міжособистісної комунікативної взаємодії, а й організації ефективних міжособистіс-

них стосунків, які є невід’ємною складовою спілкування з урахуванням його динамічних характеристик» (Івашкевич & Онуфрієва, 2019: 108).

Реалізація компонентів педагогічної діяльності забезпечується певними якостями та здібностями особистості фахівця. Варто зауважити, що аналіз наукових праць (Вітвицька, 2011; Коваль, 2014; Кузьмінський, 2005; Лукьянова, 2001; Омельчук, 2012; Попова, 2014; Тарасенко, 2014) дає підстави стверджувати, що професійно важливі якості педагога є складно організованою ієрархічною системою, у якій поняттям вищого рівня узагальнення підпорядковуються більш часткові. Такими узагальненими якостями особистості педагога є гуманність (любов до дітей, до людей), педагогічна спрямованість, педагогічний такт і креативність.

Визначальною якістю особистості педагога науковці називають любов до дітей, змістом якої є повага до особистості дитини, розумна вимогливість до неї, що ґрунтується на глибоких знаннях із вікової, зокрема дитячої, психології, про індивідуальність дитини, її потреби, задатки, особливості найближчого соціального оточення, ціннісні орієнтації, установки (Амонашвілі, 2012; Коваль, 2014; Степанов, 2006; Тарасенко, 2014). Любов до дітей виражається в невтомному прагненні педагога пізнавати кожну особистість, сприймаючи її як унікальну, не користуючись шаблонами та стереотипами; у здатності приймати рішення і діяти винятково на користь дитині, турбуючись про її особистісне, у тому числі й духовне, зростання; у вірі в духовні сили дитини, в те, що вона здатна змінюватися на краще, що її осердям є найкращі моральні якості, які вона зможе в собі розкрити, якщо створити відповідні умови. Очевидно, що любов до дітей корелює з такими якостями особистості педагога, як: духовність, моральність, оптимізм, наполегливість, твердість волі, товариськість.

Гуманність педагога обумовлює виявлення ще однієї важливої якості його особистості – педагогічної спрямованості,

яка виявляється в стійкому інтересі до педагогічної діяльності, у бажанні й здатності займатися нею; у високому рівні професійної самосвідомості, що «можна охарактеризувати як мотиваційно-ціннісне ставлення до власного досвіду педагогічної діяльності з погляду особистого внеску в розвиток і становлення особистості учня, усвідомлення та переживання суб'єктивної значущості розвитку й особистісного зростання учня як вирішальної умови власної самореалізації в професії, виявлення та розпізнавання якості особистісних утворень і властивостей свого «Я», готовність до реформування педагогічної діяльності» (Коваль, 2014: 186). Реалізація педагогічної спрямованості особистості забезпечується такими якостями особистості педагога, як: витримка, наполегливість, рішучість, уміння домагатися своєї мети, розвинутий інтелект, ерудиція, соціальна активність, громадянська відповідальність.

Педагогічна спрямованість особистості педагога обумовлює наявність у нього педагогічного такту. Педагогічний такт – це «відчуття міри у процесі спілкування з людьми з урахуванням їх фізичного і, насамперед, психічного стану» (Кузьмінський, 2005: 156). Педагогічний такт є свідченням високого рівня сформованості педагогічної майстерності. Тактовний педагог здатний попередити міжособистісні конфлікти, зняти зайве психологічне напруження вихованців, створити сприятливі умови для того, щоб розкрити найкращі якості особистості вихованця, налаштувати колектив дітей або студентів на позитивне сприйняття особистості кожного. Педагогічний такт виявляється у відчутті педагогом міри вимогливості до вихованця і контролю за його діяльністю, необхідності корекційних впливів. Педагогічний такт формується завдяки розвитку педагогічної інтуїції, позитивних моральних якостей і комунікабельності.

Педагогічна діяльність у гуманній парадигмі завжди має особистісно орієнтований характер, що змушує педагога щоразу знаходити нові рішення в навчально-виховному процесі.

Відтак, креативність є необхідною якістю особистості гуманного педагога. У науковій довідковій літературі креативність визначають як «рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, які проявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності й становлять відносно стійку характеристику особистості» (Степанов, 2006: 181). Креативність обумовлює здатність педагога до педагогічної творчості, яку В. Кан-Калик і М. Нікандров розглядали як невідмінну умову педагогічного процесу, об'єктивну професійну необхідність у діяльності вчителя (Кан-Калик, 1990: 18). У процесі педагогічної творчості педагог не лише знаходить нестандартні розв'язання педагогічних ситуацій, удосконалює проведення навчальних занять, створює інноваційні методи та прийоми навчання чи виховання, аналізує й узагальнює власний педагогічний досвід, а й розвиває творчі здібності вихованців. Крім того, здатність до творчості науковці розглядають як показник успішної самореалізації педагога. Креативні педагоги, як правило, одержують задоволення від педагогічної праці, мають високі показники вмотивованості, особистісного та духовного розвитку.

Психологічні особливості діяльності педагога-філолога полягають у необхідності інтегрувати дві доволі складні за своєю структурою і змістом діяльності – педагогічну та філологічну, що складається з двох напрямів – лінгвістичного й літературної творчості. Слід зазначити, що педагогічна та літературна творчість є видами творчої діяльності особистості.

Професійна діяльність філолога-лінгвіста пов'язана з вивченням структури мови, історії її становлення та розвитку, виявленням взаємозв'язку між культурою та мовою, тлумаченням тексту й підтексту творів, здійсненням лінгвістичного аналізу текстів, дослідженням виражальних і поетичних засобів мови, перекладом текстів з однієї мови іншою. Ця діяльність забезпечується складним психічним процесом кодування й декодування інформації, коли філолог-лінгвіст вирішує низку складних завдань, а саме: спочатку ідентифі-

кує, до якої мовної знакової системи належить текст; потім розрізняє значення окремих знаків і їх значення у системі інших знаків (ураховуючи історико-культурний контекст), виокремлюючи їх денотативне та конотативне, пряме й переносне значення; декодує текст, розкриваючи його зміст, комунікативну мету; кодує інформацію щодо змісту тексту і комунікативної мети в системі знаків, які максимально швидко й точно зможе сприйняти та переробити адресат повідомлення. Для успішного кодування та декодування інформації філолог-лінгвіст повинен володіти ґрунтовними знаннями з фразеології, морфології та синтаксису мови тексту, стилістики особливостей жанру тексту, поетики, семіотики, культурології (насамперед, про особливості національної символіки, традиції та звичаї), релігієзнавства (оскільки деякі тексти містять алюзії на сакральні тексти або сакральні образи-символи), історії (для точного декодування важливо знати особливості історичного періоду, коли було створено текст).

Отже, робота над декодуванням інформації – складний за своєю структурою і змістом процес, що, крім «психологічних закономірностей сприймання і перероблення інформації (процесів виявлення, розрізнення, ідентифікації, декодування, запам'ятовування тощо)» (Степанов, 2006: 169), обумовлений низкою психічних процесів (пам'ять, увага, уява) і мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація). Декодування інформації філологом – складна інтелектуальна праця, що вимагає напруження всіх пізнавальних процесів, полягає в необхідності інтегрувати знання з різних наукових галузей. Слід зауважити, що декодування інформації ніколи не виступає як самодостатня діяльність, адже результати дослідження текстів завжди мають свого адресата, тому філолог здобути інформацію кодує відповідним чином (залежно від того, яким кодом користується адресат). Діяльність філолога-лінгвіста з кодування та декодування інформації забезпечується низкою професійно

важливих здібностей, до яких належать: фонематичний слух і вимова; здібності до іншомовного спілкування; розуміння засобів художнього мовлення (Тарасенко, 2014: 408); відточеність і варіативність мовних форм вираження думки (Зимняя, 1991: 28).

Літературна творчість – це діяльність філолога, спрямована на створення і / або аналіз, інтерпретацію, переклад, літературно-художню критику тощо творів художньої літератури. У процесі літературної творчості відбувається створення нових продуктів духовної культури, що мають суспільно-історичну цінність. Літературній творчості, як і будь-якому виду творчої діяльності, притаманний «особистісний і процесуальний аспекти. Особистісний аспект творчості передбачає наявність у людини певних знань і вмінь, розвинених здібностей, високої мотивації діяльності, які поєднані з увагою, добре розвинутою інтуїцією і прагненням до реалізації своїх можливостей». У процесуальному плані творчість складається з чотирьох основних стадій: підготовки, визрівання задуму, інсайту і перевірки здогадки (Степанов, 2006: 352). Крім названих, для літературної творчості набуває важливості сформованість таких здібностей і якостей особистості, як: поетичне сприйняття дійсності; відтворювальна увага; образне мислення; сприймання, розкриття й аналіз художніх особливостей літературного твору (Коваль, 2014: 184), а також спостережливість, емоційна розвиненість, відчуття мови, багатство словесних асоціацій, розвинена фантазія, оригінальність мислення та мовлення, художній смак (Семенов, 2005: 133).

Перелічені види професійної діяльності педагога-філолога, його психологічні особливості та якості особистості є теоретичним узагальненням досліджень, присвячених проблемі професійної підготовки й особливостей особистості та діяльності педагогів, філологів і вчителів-філологів. У емпіричних дослідженнях науковців висвітлено проблеми, з якими стикається особистість у реальній (а не теоретично змодельова-

ній) професійній педагогічній діяльності, як-от: професійне вигорання, особистісні деформації, які є найтипівішими як для педагогів загалом, так і для педагогів-філологів зокрема.

Найхарактернішими для сучасних учителів, на думку І. Колмакової, є жорстка професійно-рольова поведінка й деформації особистості (Колмакова, 2016: 87). Така модель поведінки, на думку психолога, формується за умов адаптивної поведінки педагога, як наслідок – відбувається порушення рольового балансу в цілісній життєдіяльності педагога. Роль учителя стає настільки характерною, що в іншій ситуації педагог не здатний перебудувати свою поведінку відповідно до умов, що змінилися. Таке явище супроводжується виснаженням ресурсу (фізичного, психологічного, часового тощо) у процесі реалізації професійних і непрофесійних ролей. Дослідниця підкреслює, що така поведінка притаманна педагогічній спільноті (Колмакова, 2016: 88). На нашу думку, формування жорсткої професійно-рольової поведінки обумовлено кількома чинниками, а саме: циклічністю навчально-виховного процесу, низьким рівнем психологічної культури, особливостями культурної матриці певного соціуму.

Циклічність навчально-виховного процесу створює відчуття того, що професійну діяльність можна обмежити певною системою стереотипів діяльності, до яких належать: складання планів навчальної чи виховної роботи; вдалі методи і прийоми вирішення конфліктних ситуацій чи проблемних завдань на занятті; психотипи вихованців, які мають спільні риси характеру, подібні якості особистості, певний тип темпераменту тощо. Педагог перестає враховувати те, що подібні риси характеру, якості особистості формуються під впливом різних детермінант, сполучення яких настільки ж унікальне, як неповторна життєва історія самого вихованця. А це унеможливорює організацію педагогічної взаємодії за шаблоном. Отже, у процесі професійної діяльності систематично виникають напружені ситуації, коли використовувані педагогом шаблони впливу на вихованців виявляються

малоефективними або ж не спрацьовують узагалі. Як наслідок, педагог регулярно потрапляє в ситуацію фрустрації, що «супроводжується різними негативними емоційними переживаннями: розчаруванням, гнівом, роздратованістю, відчаєм, тривогою» (Степанов, 2006: 381), для подолання якої йому необхідно задіяти додаткові ресурси. Очевидно, що таке зловживання ресурсами власного організму (фізичними, психічними) призводить до поступового їх виснаження. Тому можна стверджувати, що жорстка професійно-рольова поведінка зумовлює виникнення синдрому професійного вигорання та деформацій особистості педагога. Синдром професійного вигорання визначається психологами як вироблений особистістю механізм психологічного захисту, це «психічний стан, який характеризується виникненням відчуттів емоційної спустошеності й втоми, викликаних власною роботою, та поєднує в собі емоційну спустошеність, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень» (Степанов, 2006: 53).

Низький рівень психологічної культури певної частини педагогів зумовлений тим, що формування та розвиток психологічної культури носить стихійний характер, відсутні технології її формування в межах навчально-виховного процесу та фахової підготовки спеціалістів. Разом із тим, низький рівень психологічної культури створює сприятливі передумови для виникнення жорсткої професійно-рольової поведінки педагога, оскільки йому бракує психологічних знань про соціальну взаємодію людей; не сформована система адекватних уявлень про свій внутрішній психічний світ і особово-індивідуальні особливості; слабо розвинені соціальний інтелект, схильність до соціальної творчості, вміння адекватно сприймати себе та інших людей, а також здатність до ідентифікації. Педагог із низьким рівнем психологічної культури не здатний протистояти зовнішньому тиску, конструктивно переживати негативні емоції, працювати на стабільно високому продуктивному рівні в умовах значних психічних і фізичних навантажень, не володіє достатньою

мірою прийомами релаксації, що дають змогу швидко відновлювати ресурси психіки та працездатність.

Ще одним чинником формування жорсткої професійно-рольової поведінки є особливості культурної матриці соціуму, в якій, за визнанням науковців, за педагогом-філологом зафіксоване значення «мовної особистості елітарного типу» (Коваль, 2014: 185). Відтак, будь-яка невідповідність цьому зафіксованому значенню у професійній діяльності педагога-філолога може бути розцінена соціумом (адміністрацією, колегами, учнями чи студентами та їх батьками) як ознака низького рівня професіоналізму. Зауважимо цю особливість професійної діяльності педагога-філолога – вона завжди оцінюється як фахівцями (адміністрацією, колегами), так і людьми, які не мають спеціальної фахової підготовки (учнями чи студентами та їх батьками), що створює додаткове емоційне напруження. Такі умови сприятливі для формування низки деформацій особистості педагога-філолога, зокрема, авторитарності й догматизму.

Крім того, така специфічна побудова культурної матриці сучасного соціуму стосовно професійної діяльності педагога-філолога зумовлює маргіналізацію ролі педагога. Науковцями проголошується «потреба формування мовної особистості елітарного типу» (Коваль, 2014: 183), уособленням якої повинен стати саме філолог-україніст. Відповідно, переважна більшість наукових досліджень (Біляєв, 1995; Коваль, 2014; Омельчук, 2012; Пасинок, 1998) проводиться в межах розв'язання проблеми формування мовленнєво-методичної компетентності сучасного вчителя-словесника. Так, С. Омельчук наголошує, що «важливим компонентом професійної діяльності сучасного вчителя-словесника залишається технологія вдосконалення його мовленнєво-методичної підготовки. Ключовим поняттям цієї технології є культура фахового мовлення, під якою слід розуміти досконале володіння літературною мовою, її нормами, уміння правильно, точно й виразно передавати думки засобами мови» (Омель-

чук, 2012: 13). Така специфіка побудови культурної матриці щодо професійної діяльності педагога-філолога обумовлена низкою чинників, серед яких: 1) низький загальний рівень мовленнєвої культури людей (фактично відсутні зразки літературного мовлення – навіть у ЗМІ – на які міг би орієнтуватися майбутній педагог-філолог, тому в закладі вищої освіти викладачам доводиться зосереджувати чималу увагу на тому, аби сформуванню високий рівень лінгвістичної та комунікативної культури студентів); 2) постійне ускладнення змісту освіти (призводить до загального зниження грамотності); 3) відсутність доступних зразків мовленнєвої поведінки педагогів-філологів, які б забезпечували майбутніх педагогів-філологів відповідними знаннями й уміннями поводитися в суспільстві (Коваль, 2014: 183).

Отже, у процесі фахової підготовки педагогів-філологів акцент зміщується саме на лінгво-літературознавчу підготовку студентів, натомість менше уваги приділяється психолого-педагогічній підготовці (до речі, цей дисбаланс можна простежити й під час аналізу навчальних планів підготовки бакалаврів і магістрів). Крім того, Н. Кузьмінський звертає увагу ще на одну особливість формування культурної матриці, зауважуючи, що «питання виховання людини завжди недооцінювалися», що обумовило «брак у значної частини викладачів гуманності у спілкуванні з вихованцями» і як наслідок – виникнення конфліктних ситуацій, які знижують ефективність педагогічного впливу (Кузьмінський, 2005: 149–151). Недооцінювання важливості ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки педагогів-філологів призводить до гіпертрофії ролі філолога та маргіналізації (а досить часто й редукції) ролі педагога.

Ми поділяємо думку І. Комакової про те, що в педагога, в тому числі й у педагога-філолога, необхідно розвивати полірольову поведінку, для якої характерні високий рівень розвитку інтегральних характеристик особистості та професійної самосвідомості, прагнення до творчості та саморозвит-

ку, наявність широкого спектру різноманітних професійних і непрофесійних ролей, обумовлених особливим сполученням інтегральних особистісних характеристик (гнучкості, компетентності, спрямованості) (Колмакова, 2016: 88).

В основі розвитку полірольової поведінки лежать такі компоненти рольової компетентності, як: рольова гнучкість, рольова варіативність, здатність до рольової децентрації. Розвиток рольової гнучкості педагога-філолога дасть змогу швидко переключатися з однієї рольової позиції на іншу, адекватну ситуації міжособистісної взаємодії. Рольова варіативність не лише забезпечить розширення рольового репертуару особистості, стильове урізноманітнення виконання певної ролі, а й сприятиме розвитку вміння виявляти та відмовлятися від неадекватних (таких, що вже втратили свою ефективність) ролей. Педагогу-філологу важливо розвивати також здатність до рольової децентрації, що полягає в умінні прийняти роль іншої людини, подивитися на ситуацію з її точки зору; умінні оцінити свою поведінку ніби з боку (рольова рефлексія).

Для встановлення рольового балансу професійних і непрофесійних ролей, зауважує І. Колмакова, необхідно розвивати творчість і спонтанність (Колмакова, 2016: 91). На нашу думку, ця умова необхідна і для відновлення балансу професійних ролей педагога-філолога.

Аналіз психологічних особливостей особистості та діяльності педагога-філолога дав нам підстави змодельовати структуру особистості педагога-філолога, що дозволить йому гармонійно поєднувати педагогічну та філологічну діяльність як у процесі фахової підготовки, так і у процесі професійної діяльності. Ця модель складається з двох блоків – рефлексивного та спонтанного.

Рефлексивний блок містить усі компоненти психологічної культури. Ґрунтуючись на дослідженні В. Семікіна, ми пропонуємо виокремлювати такі компоненти психологічної культури: 1) когнітивний (система наукових психо-

логічних знань про людину і соціальну взаємодію людей, системи адекватних уявлень про свій внутрішній психічний світ і особистісно-індивідуальні особливості, розвинений соціальний інтелект, креативність, схильність до соціальної творчості); 2) рефлексивно-перцептивний (спостережливість, уважність до людей, психологічна проникливість, уміння адекватно сприймати себе й інших людей, прогностичні здібності, здібності до ідентифікації); 3) регулятивно-вольовий (здатність протистояти зовнішньому тиску, здатність керувати негативними емоціями та сильними переживаннями, здатність не допускати зривів діяльності у разі значних психічних і фізичних навантажень, самоконтроль, витримка, наполегливість в утвердженні етичних цінностей та етичних принципів, надійність); 4) комунікативний (уміння спілкуватися з людьми, адекватно сприймати і передавати інформацію, уміння будувати і висловлювати свої думки логічно, доказово і зрозуміло, мовна культура); 5) ціннісно-смісловий (соціальні норми, цінності й ставлення до них, інтерес до людей, толерантність, гуманність, порядність, справедливість, відповідальність, моральність, самоповага) (Семикин, 2002: 91–92). Ми не виокремлюємо, на відміну від В. Семикіна, такі компоненти психологічної культури, як: афективний, регулятивний, підсистема досвіду соціальної взаємодії, оскільки, на нашу думку, вони виступають видовими відповідно до компонентів рефлексивно-перцептивного, вольового та комунікативного. Адже не можливо бути уважним до людей і не бути чуйним, регуляція поведінки не можлива без участі вольової сфери, а розвинені комунікативні здібності передбачають наявність досвіду соціальної взаємодії.

З огляду на специфіку діяльності педагога-філолога, до окреслених компонентів пропонуємо додати психолінгвістичний, що містить знання про вплив мови на психічний розвиток людини, про формування мовної свідомості людини; здатність аналізувати психологічну зумовленість мовних явищ, діяльність людини як мовної особистості. Слід заува-

жити, що психолінгвістичний компонент передбачає не лише вміння педагога-філолога рефлексувати власну мовленнєву діяльність і аналізувати психічні особливості мовленнєвої діяльності інших людей, а й здатність педагога навчати цього учнів або студентів.

Спонтанний блок складається з чотирьох компонентів: 1) педагогічної творчості; 2) літературної творчості; 3) лінгводидактичної творчості; 4) здатності переживати власну професійну діяльність як потік (за М. Чиксентміхай).

Слід зазначити, що лінгводидактична творчість педагога-філолога містить не лише здатність його до інноваційної діяльності в галузі методики викладання, а й у галузі лінгвістики. Інноваційна діяльність у галузі лінгвістики передбачає здатність педагога-філолога удосконалювати систему мови відповідно до тих національно-культурних процесів, що відбуваються в суспільстві. Відомо, що мова хоча й досить консервативна, але відкрита система, яка постійно змінюється і розвивається. Лінгвістична творчість саме й полягає в аналізі цих змін і співвідношення їх із законами та закономірностями розвитку мови; селекції новотворів, що використовуються на рівні побутового чи професійного мовлення; нормотворення щодо їх місця в системі мови та вживання в літературному мовленні. Результатом такої діяльності є академічні словники та словники новотворів (у тому числі й авторських новотворів), удосконалення правописних норм і граматичної системи мови. Крім того, лінгводидактична творчість педагога-філолога передбачає залучення до цієї діяльності учнів і студентів шляхом спонукання їх до самостійного дослідження мовних явищ, які вони спостерігають у своєму середовищі, причин їх виникнення, пошуку відповідей на питання про їх доцільність і можливість упровадження в систему мови.

Здатність особистості переживати власну професійну діяльність як потік забезпечує високий рівень задоволеності професійною діяльністю й адаптивності до плінного інфор-

маційного середовища, відкритість до реформ в освіті, готовність їх упроваджувати у власній професійній діяльності, прагнення особистості до постійного самовдосконалення, розвитку, набуття нових навичок. Як зазначає М. Чиксентміхай, «після кожного переживання потоку людина стає більш унікальною особистістю, менш передбачуваною, набуває нові навички» (Чиксентміхай, 2017: 69). Відтак, стан потоку є протилежним синдрому професійного вигорання, особистісним деформаціям.

Висновки

Отже, психологічні особливості особистості та професійної діяльності педагога-філолога полягають у необхідності й здатності особистості інтегрувати професійно важливі якості педагога і філолога, гармонізувати педагогічну та філологічну діяльність. Ці здатності формуються у процесі становлення та розвитку рефлексивно-спонтанного типу особистості, у структурі якої ми виокремлюємо рефлексивний (складовими якого є компоненти психологічної культури особистості) та спонтанний (зміст якого складають такі компоненти, як: педагогічна творчість; літературна творчість; лінгводидактична творчість; здатність переживати власну професійну діяльність як потік) блоки.

У подальших розвідках ми плануємо дослідити профілі особистості сучасного педагога-філолога та виявити найоптимальніший, притаманний компетентному педагогу-філологу.

Література

- Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики: в 20 кн. Кн. 1. Улыбка моя, где ты? Москва : Амрита, 2012. 304 с.
- Біляев О. Культура мовлення вчителя-словесника. *Дивослово*. 1995. № 1. С. 37–44.
- Вітвицька С. С. Основы педагогики вищої школи. Київ : Центр учбової літератури, 2011. С. 64–79.
- Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва : Просвещение, 1991. 222 с.

- Івашкевич Е., Онуфрієва Л. Ампліфікація здібностей соціального інтелекту вчителів сучасної середньої загальноосвітньої школи. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. Вип. 43. С. 104–125. DOI 10.32626/2227-6246.2019-43.104-125.
- Кан-Калик В. А. Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
- Караман С. Управління педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника. *Вісник Львівського ун-ту. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 87–97.
- Коваль В. О. Професійно значущі якості майбутніх учителів-філологів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34 (87). С. 183–191.
- Колмакова И. Г. Внутриличностный конфликт как психологическое условие жестко-ролевого и полиролевого поведения учителя. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*. 2016. Т. 26. Вып. 2. С. 88–92.
- Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1967. 183 с.
- Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи. Київ : Знання, 2005. 486 с.
- Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. *Педагогика*. 2001. № 10. С. 56–61.
- Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
- Омельчук С. Основні аспекти мовленнєво-методичної компетентності сучасного вчителя-словесника. *Дивослово*. 2012. № 5. С. 13–18.
- Пасинок В. Теорія та методика мовної підготовки вчителя в університеті. Харків : ВГ «Основа», 1998. С. 24–34.
- Попова Л. Формування професійної компетентності студентів – майбутніх філологів під час вивчення дистанційного курсу «Мовленнєвий етикет ділового спілкування». *Українська мова і література в школах України*. 2014. № 11. С. 3–6.
- Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
- Сидоренко В. В. Шляхи удосконалення професійної компетентності вчителя української мови та літератури в умовах особистісно зорієнтованого навчання. Донецьк : Каштан, 2008. 193 с.

- Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 44 с.
- Степанов О. М. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 422 с.
- Тарасенко Т. В. Специфіка розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя-філолога. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 36 (89). С. 405–410.
- Трофименко А. О. Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Тернопіль, 2008. 22 с.
- Чиксентміхаї М. Потік. Психологія оптимального досвіду / [пер. з англ. Г. Ф. Лյус]. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2017. 367 с.
- Erofeeva, I. V., & Nurullina, G. M. (2017). The study ancient chronicles within the professional philologist educators' training system. *Social and Behavioural Sciences*, 29, 953–960. URL : https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=AuthorFinder&qid=15&SID=C2WSYMbDXPe2skI8Y9D&page=8&doc=75.
- Sandvik, L. V., Solhaug, T., Berg, E. L., Elstad, E., & Christophersen, K.-A. (2019). Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes. URL : https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=AuthorFinder&qid=10&SID=C2WSYMbDXPe2skI8Y9D&page=1&doc=6.

References

- Amonashvili, Sh.A. (2012). *Osnovy humannoi pedagogiki: v 20 knigakh. Kn. 1. Ulybka moia, hde ty? [Fundamentals of Human Pedagogy: in 20 books My smile, where are you?]*. M. Bohuslavskii (Ed.). Moskva: Amrita [in Russian].
- Biliaiev, O. (1995). Kultura movlennia vchytelia-slovesnyka [Culture of speech of a teacher-philologist]. *Dyvoslovo – Dyvoslovo*, 1, 37–44 [in Ukrainian].
- Vitvytska, S.S. (2011). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly [Fundamentals of pedagogy of higher education]*, 64–79. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Zimniaia, I.A. (1991). *Psikhologiiia obucheniiia inostrannym yazykam v shkole [Psychology of teaching foreign languages at school]*. Moskva: Prosveshcheniie [in Russian].

- Ivashkevych, E. & Onufriieva, L. (2019). Amplifikatsiia zdbnostoni sotsialnoho intelektu vchyteliv suchasnoi serednioi zahalnoosvitnioi shkoly [The amplification of the abilities of social intelligence of teachers at contemporary secondary school]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine*, 43, 104–125. Kamianets-Podilskyi: Aksioma. DOI10.32626/2227-6246.2019-43.104-125 [in Ukrainian].
- Kan-Kalik, V.A. & Nikandrov, N.D. (1990). *Pedagogicheskoe tvorchestvo [Pedagogical creativity]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Karaman, S. (2010). Uprovadzheniia pedahohichnykh innovatsii u teoriiu i praktyku profesiinoi pidhotovky vchytelia-slovesnyka [Introduction of pedagogical innovations in the theory and practice of vocational training of a teacher-philologist]. *Visnyk Lvivskoho universytetu – Visnyk of Lviv University, Series Philology*, 50, 87–97 [in Ukrainian].
- Koval, V.O. (2014). Profesiino znachushchi yakosti maibutnikh uchyteliv-filolohiv [Professionally significant qualities of future teachers-philologists]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of a creative personality formation at higher and secondary schools*, 34 (87), 183–191 [in Ukrainian].
- Kolmakova, I.G. (2016). Vnutrilichnostnyi konflikt kak psikhologicheskoe usloviie zhiestko-rolevoho i polirolevoho povedeniia uchitelia [Intrapersonal conflict as a psychological condition for tough-role and multirole behaviour of a teacher]. *Vestnik Udmurds'koho universiteta – Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy, Psychology, Pedagogics*, 26 (2), 88–92 [in Russian].
- Kuzmina, N.V. (1967). *Ocherki psikhologii truda uchitelia. Psikhologicheskaiia struktura deiatelnosti uchitelia i formirovaniie ieho lichnosti [Essays on the psychology of teacher labour. Psychological structure of a teacher's activity and formation of his personality]*. Leningrad: LGU [in Russian].
- Kuzminskii, A.I. (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher education]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
- Lukianova, M.I. (2001). Psikhologo-pedahogicheskaiia kompetentnost uchitelia [Psychological and pedagogical competence of a teacher]. *Pedagogika - Pedagogics*, 10, 56–61 [in Russian].
- Markova, A.K. (1993). *Psikhologiiia truda uchitelia [Psychology of teacher's work]*. Moskva: Prosveshcheniie [in Russian].
- Omelchuk, S. (2012). Osnovni aspekty movlennievo-metodychnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia-slovesnyka [The main aspects of the

- speech methodological competence of a modern teacher of literature]. *Dyvoslovo – Dyvoslovo*, 5, 13–18 [in Ukrainian].
- Pasynok, V. (1998). *Teoriia ta metodyka movnoi pidhotovky vchytelia v universyteti [Theory and methodology of language training of a teacher at the university]*. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
- Popova, L. (2014). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti studentiv – maibutnikh filolohiv pid chas vyvchennia dystantsiinoho kursu «Movlennievyyi etyket dilovoho spilkuvannia» [Formation of professional competence of students – future philologists in the study of the distance course «Speech etiquette of business communication»]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy – Ukrainian language and literature at Ukrainian schools*, 11, 3–6 [in Ukrainian].
- Semenoh, O.M. (2005). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv ukraïnskoi movy i literatury [Professional training of future teachers of the Ukrainian language and literature]*. Sumy: VVP «Mriia-1» TOV [in Ukrainian].
- Sydorenko, V.V. (2008). *Shliakhy udoskonalennia profesiinoi kompetentnosti vchytelia ukraïnskoi movy ta literatury v umovakh osobystino zoriïntovanoho navchannia [Ways to improve the professional competence of teachers of the Ukrainian language and literature in the conditions of student-centered education]*. Donetsk: Kashtan [in Ukrainian].
- Sokolova, I.V. (2008). Teoretychni ta metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnioho vchytelia za dvoma spetsialnostiamy na filolohichnykh fakultetakh vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Theoretical and methodological foundations of professional training of a future teacher in two specialities at the philological faculties of higher educational institutions]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Stepanov, O.M. (2006). *Psykhologichna entsyklopedia [Psychological Encyclopedia]*. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
- Tarasenko, T.V. (2014). Spetsyfika rozvytku profesiino znachushchykh yakosteï osobystosti maibutnioho vchytelia-filoloha [The specifics of the development of professionally significant personality traits of a future teacher-philologist]. *Pedahohika formuvannia tvorchoï osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of a creative personality formation at higher and secondary schools*, 36 (89), 405–410 [in Ukrainian].
- Trofymenko, A.O. (2008). Formuvannia navchalnykh kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv predmetiv humanitarnoho tsyклу [Formation of educational competencies in future teachers of humanitarian cycle

- subjects]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
- Chyksentmikhai, M. (2017). *Potik. Psykholohiia optymalnoho dosvidu [Stream. Psychology of optimal experience]*. G.F. Luis (Trans.). Kharkiv: Klub simeinoho dozvillia [in Ukrainian].
- Erofeeva, I.V. & Nurullina, G.M. (2017). The study ancient chronicles within the professional philologist educators' training system // *Social and Behavioural Sciences*, 29, 953–960. Retrieved from https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=AuthorFinder&qid=15&SID=C2WSYMBdXPe2skI8Y9D&page=8&doc=75.
- Sandvik, L.V., Solhaug, T., Berg, E.L., Elstad, E. & Christophersen, K.-A. (2019). Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes. Retrieved from https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=AuthorFinder&qid=10&SID=C2WSYMBdXPe2skI8Y9D&page=1&doc=6.

Талаш Інна. Особливості структури особистості та професійної діяльності педагога-філолога

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано наукові праці психологів і педагогів, присвячених дослідженню компонентів психологічної структури педагогічної діяльності. Узагальнення результатів цих досліджень дало підстави виокремити такі компоненти у структурі педагогічної діяльності, як: гностичний, проєктивний, конструктивний, організаційний, комунікативний. Реалізація кожного з перелічених компонентів забезпечується професійно важливими якостями особистості (любов до дітей, педагогічна спрямованість, педагогічний такт, креативність, спонтанність) і специфічними здатностями (здатність кодувати та декодувати інформацію, здатність до літературної та педагогічної творчості, здатність до полірольової поведінки).

Аналіз наукових праць дав змогу виокремити специфічні риси професійної діяльності педагога-філолога, до яких належать: необхідність долати жорстку професійно-рольову поведінку, обумовлену тиском культурної матриці соціуму та циклічністю педагогічного процесу; потреба в інтеграції педагогічної та лінгвістичної діяльності, що ускладнюється незбалансованістю фахової підготовки педагогів-філологів (зміщення акцентів на лінгво-літературознавчу підготовку студентів, брак психоло-

го-педагогічної підготовки), що призводить до гіпертрофії ролі філолога та маргіналізації ролі педагога.

Аналіз особливостей особистості та діяльності педагога-філолога дав нам підстави змодельювати структуру особистості педагога-філолога, що складається з трьох блоків: рефлексивного (містить усі компоненти психологічної культури); спонтанного (складається з чотирьох компонентів – педагогічної творчості, літературної творчості, лінгводидактичної творчості, здатності переживати власну професійну діяльність як потік); психолінгвістичного (містить знання про вплив мовлення на психічний розвиток людини, про формування мовної свідомості особистості; здатність аналізувати психологічну зумовленість мовних явищ; уміння рефлексувати власну мовленнєву діяльність і аналізувати психічні особливості мовленнєвої діяльності інших людей, а також здатність навчати цього учнів або студентів). Уміння професіонала гармонізувати педагогічну та філологічну діяльність, збалансовано розвивати усі структурні компоненти професійної діяльності, не надаючи перевагу жодному з них, обумовлює становлення та розвиток рефлексивно-спонтанного типу особистості педагога-філолога.

Ключові слова: психологічна структура педагогічної діяльності, професійно важливі якості педагога, полірольова поведінка, креативність, спонтанність.

Талаш Інна. Особенности структуры личности и профессиональной деятельности педагога-филолога

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы научные труды психологов и педагогов, посвященные исследованию компонентов психологической структуры педагогической деятельности. Обобщение результатов этих исследований позволило выделить такие компоненты в структуре педагогической деятельности, как: гностический, проективный, конструктивный, организационный, коммуникативный. Реализация каждого из перечисленных компонентов обеспечивается профессионально важными качествами личности (любовь к детям, педагогическая направленность, педагогический такт, креативность, спонтанность) и специфическими способностями (способность кодировать и декодировать информацию, способность к литературному и педагогическому творчеству,

© Talash Inna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.348-373>

способность к полиролевому поведению). Анализ научных трудов позволил выделить специфические черты профессиональной деятельности педагога-филолога, а именно: необходимость преодолевать жесткое профессионально-ролевое поведение, которое обусловлено давлением культурной матрицы социума и цикличностью педагогического процесса; необходимость в интеграции педагогической и лингвистической деятельности, которая усложняется несбалансированностью специальной подготовки педагогов-филологов (смещение акцентов на лингво-литературоведческую подготовку студентов, недостаток психолого-педагогической подготовки), что приводит к гипертрофии роли филолога и маргинализации роли педагога.

Анализ особенностей личности и деятельности педагога-филолога позволил нам смоделировать структуру личности педагога-филолога, которая состоит из трех блоков: рефлексивного (содержит все компоненты психологической культуры); спонтанного (состоит из четырех компонентов – педагогического творчества, литературного творчества, лингводидактического творчества, способности переживать собственную профессиональную деятельность как поток); психолингвистического (содержит знания о влиянии речи на психическое развитие человека, о формировании речевого сознания личности; способность анализировать психологическую обусловленность языковых явлений; умение рефлексировать собственную речевую деятельность и анализировать психические особенности речевой деятельности других людей, а также способность обучить этому учеников или студентов). Умение профессионала гармонизировать педагогическую и филологическую деятельность, сбалансированно развивать все структурные компоненты профессиональной деятельности, не предоставляя преимущества ни одному из них, обуславливает становление и развитие рефлексивно-спонтанного типа личности педагога-филолога.

Ключевые слова: психологическая структура педагогической деятельности, профессионально важные качества педагога, полиролевое поведение, креативность, спонтанность.

Original manuscript received September 07, 2019
Revised manuscript accepted October 09, 2019