

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Южно-Уральский государственный университет
Кафедра психологии развития

Молочкова И.В.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА**
Учебное пособие

Челябинск
Издательство ЮУрГУ
2005

Молочкова И.В. Психологическое сопровождение профессионального развития педагога: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 130 с.

В учебном пособии рассматриваются теоретические и прикладные вопросы проектирования и организации процесса психологического сопровождения профессионального развития педагога в современных условиях смены образовательной парадигмы. Представленные материалы используются в рамках спецкурса для студентов специализации «Психология развития, возрастная психология».

Пособие предназначено для студентов факультетов психологии, аспирантов, педагогов, психологов, работающих в сфере образования.

Ил. , табл. , список лит. – назв.

Одобрено учебно-методической комиссией факультета психологии ЮУрГУ.

Рецензенты:

Галажинский Эдуард Владимирович – Член-корр. РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Томского государственного университета.

Красноярцева Ольга Михайловна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии Томского государственного университета.

© Издательство ЮУрГУ, 2005.

ВВЕДЕНИЕ

Отличительной особенностью социокультурных процессов, происходящих в нашем обществе, является переоценка и осмысление ценностей. То, что совсем недавно воспринималось в качестве незыблемых постулатов, сейчас либо полностью отвергается, либо вызывает сомнение в его «полезности», значимости. Нельзя не согласиться с Д.А.Леонтьевым, который пишет о наличии в обществе ценностного нигилизма, цинизма, метания от одних ценностей к другим, экзистенциального вакуума и многих других симптомов социальной патологии, возникающей на почве перелома ценностной основы, смыслового голодания и «вывиха мировоззрения». Утрачивая веру в старые ценности, человек теряет объекты для своей проекции вовне. Это приводит к тому, что он замыкается в себе, а окружающий мир становится для него чуждым и даже враждебным.

Кризис смыслообразующих жизненных и профессиональных ценностей ведет к кризису идентичности, который, в свою очередь, нередко сопровождается духовным вакуумом. И как результат этого – деформация самосознания человека, отчуждение личности от собственной истории, утрата смысла бытия, профессиональной деятельности, то есть перспектив будущего и ответственности.

Модернизация образовательной системы, меняющиеся в связи с этим профессиональные установки, отсутствие установившихся требований к результатам деятельности школы, к профессиональным качествам педагога вынуждают его постоянно выбирать между естественным стремлением личности к стабильности и необходимостью ломки старых представлений, смены системы ценностей.

Сложность и противоречивость процессов развития нашего общества в целом порождает и ряд проблем педагогической деятельности, о которых в последние годы написано достаточно много публикаций. В частности, к ним относят проблему творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов, проблему профессионализма учителя, его психологической подготовки, а также подготовки к работе в системах развивающего образования, проблему повышения квалификации учителя, проблему восприимчивости педагога к инновационным процессам и т.п.

На наш взгляд, перечисленные проблемы могут быть объединены в одну и обозначены как проблема психологического сопровождения профессионального развития педагога. Безусловно, решение этой проблемы требует времени, продуманности действий, совместных усилий психолого-педагогической общественности в лице самих педагогов, практических психологов образования, руководите-

лей образования всех уровней. Причем под таким сопровождением мы понимаем процесс взаимодействия субъектов образования, который бы способствовал созданию оптимальных условий для самовыражения индивидуальности педагога, его саморазвития и самореализации как профессионала. Можно предположить, что решение данной проблемы могло бы способствовать повышению удовлетворенности педагога своим трудом, снижению риска профессиональных деформаций и эмоционального выгорания.

В данном пособии представлены материалы, отражающие опыт теоретического анализа данной проблемы, а также опыт нашего сотрудничества как с педагогическими коллективами разных школ, так и с практическими психологами образования, которые так или иначе пытаются эту проблему решать. С течением времени становится понятно, что в данной области больше вопросов, чем ответов, потому что в каждом конкретном случае, будь то отдельный учитель или целый педагогический коллектив, обращающийся за психологической помощью, нет и не может быть готового «рецепта». Каждый раз требуется тщательный анализ исходной ситуации, учет множества факторов как внешнего, так и внутреннего характера, определение позиций участников взаимодействия, выстраивание этого взаимодействия по типу совместной продуктивной деятельности и совместная оценка полученных результатов на определенных этапах взаимодействия.

Хочется выразить пожелание, чтобы теоретический, диагностический и практический блоки данного учебного пособия воспринимались не как руководство к действию, а как информация к размышлению, во-первых, и как источник собственного профессионального творчества, во-вторых.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ПРОБЛЕМ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

1.1. Аксиологизация мирового образовательного пространства

В настоящее время можно говорить о возвращении и актуализации многих философских идей различных периодов развития гуманитарного знания, но особо следует отметить своеобразный взрыв исследовательского интереса к проблеме ценностей, к углубленному и целостному рассмотрению проблемы [Л.Ф. Вязникова, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова и другие]. На данном этапе отмечается процесс *аксиологизации* мирового образовательного пространства, связанный с *тенденциями* развития человеческой цивилизации: *ускорением* темпов развития общества; переходом к *постиндустриальному*, информационному обществу; высокой *мобильностью* капиталов и рабочей силы, ростом конкуренции; *сокращением* сферы применения *неквалифицированного* и малоквалифицированного труда; *демократизации* общества; возникновением и ростом *глобальных* проблем [1].

Постиндустриальный этап развития характерен интегративными процессами и гуманитаризацией науки, многообразием культур и человеческой деятельности, отказом от техногенного варианта цивилизации, резким ускорением темпов развития, чем предопределяет проективную направленность и интегративно-метапредметный характер образования. К сожалению, структура и содержание образования сегодня, как отмечают исследователи, не соответствуют структурам современной культуры и человеческой деятельности, поскольку из трех форм «духовной предметности» – знания, ценности и проекта – в пространстве образования находит должное отражение, по сути, одна – знание [2].

Поскольку знания являются итогом познавательной деятельности человека, ценности – продуктом его ориентационных устремлений, а проект (модель будущего) – отражением духовно-преобразовательного труда и первичной фазой любого вида деятельности, становится очевидным несоответствие (неадекватность) современного образования структуре человеческой деятельности и культуры. При этом необходимо иметь в виду значительность «духовной предметности» (проекта), которая не сводится к схемно-графическим изображениям технических устройств и систем, зданий и сооружений, предметов быта и географического объекта. Не является она и трактатом о социальном переустройстве общества или реформировании, скажем, образования. Речь идет о прообразе предполагаемых и

совершаемых действий, который может заключаться в обозначении правил игры – для ребенка, в экспериментальном замысле – для ученого или в задуманной образовательной программе – для педагога и т.д.

И знания, и ценности, и проект присутствуют в деятельности человека в неразрывном единстве, хотя на этапе индустриального развития они выделились в специфические отрасли духовной культуры – в гносеологию, аксиологию и праксиологию. Но с завершением эпохи индустриализации узкопредметная дифференциация знания и культуры сходит с исторической арены, уступая место межпредметной интеграции и синтетическим формам знания и метапредметам, а точнее – «неклассическим» дисциплинам, которые сочетают в себе содержание и методы как научно-рационального, так и гуманитарного характера например, информатика, экология, дизайн и т.д.). Постиндустриальное развитие характеризуется и резким расширением предметно-вещного окружения человека, что актуализирует потребность в комплексных знаниях, в том числе и в таких формах, которые способны обеспечить гармонизацию и гуманизацию среды обитания человека.

В итоге, речь идет о таком образовании, которое перестает быть «знаниевым», «рационально-просвещенческим», упрощенно «зуновским», а становится механизмом «окультурации» человека и организации индивидуальной траектории развития личности. Новая парадигма так или иначе ассоциируется с углублением и развитием гуманитарно-культурологических, культуротворческих и этико-эстетических начал.

Как парадигмальный аспект образования проективность означает: учет переходного характера и высокой динамичности переживаемой фазы культурно-цивилизированного развития; вариативность образования (по целям и содержанию, структуре и формам организации, то есть по обеспечиваемой траектории развития индивида); принципиальную конструируемость образования, его целей и содержания, методов и технологий, условий реализации и принципов управления с целью обеспечения его соответствия потребностям и историческим перспективам развития [2].

Попытка модернизации системы образования в нашей стране направлена в первую очередь на создание механизма ее устойчивого развития, обеспечения ее соответствия социальным требованиям, результативности и эффективности, повышения конкурентоспособности выпускников учреждений профессионального образования на внутреннем и внешнем рынках труда. Соответственно основными направлениями модернизации становятся:

- 1) обеспечение современного *качества* образования;
- 2) расширение *доступности*, массовости образования;
- 3) принятие мер по сохранению и укреплению *здоровья* обучающихся;
- 4) повышение общественного и государственного *статуса* педагогического работника;
- 5) усиление *взаимосвязи* образовательных учреждений с общероссийскими и местными рынками труда;
- 6) повышение *качества* образовательного процесса;
- 7) обучение русскому *языку* как средству государственного и международного общения.

Основным условием модернизации выступает изменение отношения государства и общества в целом к образованию и работающим в нем. При этом важнейшими принципами модернизации должны стать:

- 1) *сочетание интересов* личности, общества и государства в сфере образования;
- 2) сохранение и развитие *фундаментальной основы* российского образования, обеспечение систематического использования научных достижений в образовательном процессе;
- 3) развитие образования как механизма сохранения *национальной самобытности* и культуры народов России, ценности русского и народного языков, формирования современной бытовой *культуры* россиян [1].

Поскольку конечной целью модернизации является переход к образовательному, динамично развивающемуся обществу с высоким уровнем духовной, правовой, профессиональной культуры, постольку неизбежным является переход от авторитарной к гуманистической образовательной парадигме, которая в полной мере может позволить реализовать аксиологическую функцию образования.

Одной из первостепенных задач современной педагогики является выявление гуманистического потенциала образования, его отношения к человеку как субъекту познания, общения и творчества. Ее решение связано с рассмотрением аксиологических (ценностных) аспектов образования, его «человеческого измерения». Основными аксиологическими идеями выступают: универсальность и фундаментальность, гуманистические ценности, единство целей и средств, приоритет идеи свободы.

Исходя из аксиологических идей, выделяют следующие культурно-гуманистические функции образования:

- развитие *духовных сил*, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;

- формирование характера и моральной *ответственности* в ситуациях адаптации к социальной и природной сферам;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального *роста* и осуществления *самореализации*;
- овладение средствами для достижения интеллектуально-нравственной *свободы*, *личной автономии* и *счастья*;
- создание условий для саморазвития творческой *индивидуальности* личности и раскрытия ее духовных потенций.

По своим целевым функциям гуманизация образования представляет собой процесс, направленный на развитие личности как *субъекта* творческой деятельности. Гуманизация образования составляет и важнейшую характеристику образа жизни педагогов и воспитанников, предполагающую установление подлинно человеческих (гуманных) отношений между ними в педагогическом процессе.

И, наконец, гуманизация – ключевой момент нового *педагогического мышления*, утверждающего полисубъектную сущность образовательного процесса, основным смыслом которого становится развитие личности. И тогда совершенно обоснованно ведущим принципом в системе образования становится *непрерывное* общее и профессиональное *развитие* личности, предполагающее формирование готовности у человека к постоянному самоопределению и самоизменению.

Литература

1. Сластенин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб.пособие – М: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
2. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – №1. – С.106-110.

1.2. Психологические аспекты процессов модернизации общего образования

Последние десятилетия двадцатого века были отмечены активными процессами онтологизации психологической науки. Это позволило, с точки зрения историко-системного анализа [В.Е. Ключко], зафиксировать тенденцию перехода научного психологического познания на уровень изучения метасистем, позволяющий рассматривать человека как открытую самоорганизующуюся систему, а его эволюцию – как усложнение его системной организации. В результате, в науке постепенно становятся доступными пониманию такие сложные феномены как «многомерный мир человека», «субъективная реальность», «со-бытийная общ-

ность», «ко-эволюция Детско-Взрослого сообщества» [В.Е. Ключко, О.М. Красно-рядцева, В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов, В.Я. Ляудис и другие].

Историко-эволюционный подход к анализу культурных процессов, происходящих в обществе, позволил А.Г. Асмолову рассматривать образование «...как механизм социогенеза, поддерживающий или элиминирующий проявление индивидуальности личности в социальной системе» [1; С.468]. В тоталитарных «культурах полезности», считает он, преобладают формы образования, ориентированные на усредненные стандартные программы обучения, социальный норматив «быть таким как все». Именно через образование оттачиваются тоталитарной культурой полезности механизмы социального контроля, обеспечивающие в идеальном варианте нивелировку личности, формирование пригнанного к нуждам тоталитарной культуры «социального характера». Идеалом учащегося в таких культурах является так называемый «средний ученик».

В «культуре достоинства», главная установка которой «жить, а не выживать», образование поддерживает вариативность личности, готовит ее к решению нестандартных, а не только типовых, жизненных, задач. В реальности в социальных системах через образование одновременно реализуются тенденции к сохранению и изменению систем. Весь вопрос заключается в том, чтобы отыскать такое оптимальное сочетание этих тенденций, которое, обеспечивая присущий данной цивилизации общенациональный стандарт образования, в то же время открывало бы наибольшие возможности для развития личности [1; С. 468-469].

По мнению А.Г. Асмолова, происходящие в России изменения «...дали шанс на создание такой системы образования, в центре которой встала задача расширения возможностей компетентного выбора каждой личностью своего жизненного пути». Рост разнообразия форм жизни, увеличение свободы выбора личности, ослабление традиционных систем передачи знаний вследствие смены ценностных ориентации у поколения «детей» по отношению к поколению «взрослых» в динамичный нестабильный период истории России стали объективными социальными предпосылками появления вариативного образования.

Целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности детей со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентирование личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и ситуациях неопределенности. В ходе вариативного образования ребенок приобщается к культуре, то есть овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию» [1; С. 470-471].

Для современного образования, по мнению И.С. Якиманской [5], более существенной становится ориентация на ценности, чем на конечные цели (главным становится вопрос «каким быть», а не «кем быть»). В настоящее время школа должна видеть своей основной целью изучение ученика как неповторимой индивидуальности; создание оптимальных условий для его становления, личностного развития; поддержку на пути его самоопределения и самореализации через образование.

В разработанном И.С. Якиманской проекте «Личностно-ориентированная школа», выявлены и содержательно описаны концептуальные основы проектирования личностно-ориентированного образовательного процесса, включая его содержательные, технологические и организационно-управленческие характеристики. К ним относятся:

- согласование двух составляющих образования: обучения и учения, направляющих и координирующих развитие личности как индивидуальности;
- разработка технологии образовательного процесса, в основу которого положена педагогическая культура выявления и использования субъектного опыта ученика как опыта его собственной жизнедеятельности (познания, социализации, саморазвития, самореализации);
- создание условий для осуществления внутренней и внешней дифференциации, их оптимального соотношения с учетом выявленных возможностей и перспектив индивидуальной траектории развития каждого ученика как личности;
- разработка научно обоснованной критериальной базы, позволяющей проектировать, программировать личностно-ориентированные педагогические технологии, фиксируемые прежде всего в концепции учебного плана как целостной образовательной программы [5; С.9-10].

Гуманитарный подход к образовательным процессам, с точки зрения С.Л. Братченко, заключается в том, чтобы видеть в них не только учебные процедуры, а нечто гораздо большее и значимое: живых людей и складывающиеся между ними человеческие отношения [2]. В реальной школе, отмечает он, учебный процесс имеет тенденцию либо приближаться к характеристикам гуманистического, личностно центрированного «полюса», либо отдаляться от него.

Таким образом, в современных условиях все более актуальной становится задача разработки критериев эффективности образовательного процесса, которые должны отражать, в первую очередь, его гуманитарный потенциал. При разработке принципов гуманитарной экспертизы образования С.Л. Братченко предлагает в качестве таких критериев выделить следующие: ценности и цели образовательно-

го процесса; личная значимость и осмысленность; ведущая активность; модальность познания; роли участников образовательного процесса; технологичность; вариативность; интегрированность и гармоничность; критерии и способы оценивания; стиль общения. Предметом гуманитарной экспертизы становятся следующие блоки анализа: учащиеся, педагоги, учебно-воспитательный процесс, уклад жизни школы, среда и окружение [2].

Такое разделение весьма условно, и названные блоки в реальности не обособлены, а тесно взаимосвязаны. В данном учебном пособии сделан акцент на блоке «Педагоги», поскольку интерес к личности учителя является закономерным вследствие изменения его функции в современном обществе. Позиция транслятора учебной информации постепенно заменяется на позицию фасилитатора, и с этой точки зрения, психологов образования, безусловно, должны волновать вопросы о том, в какой мере учитель сам реализует себя и развивается как личность, каково ему живется в школе с позиций «человеческого измерения», а также в какой мере учитель способствует здоровому, полноценному существованию детей и их личностному росту.

При этом способность педагога быть фасилитатором (тем, кто способствует становлению и развитию своих учеников) представляется С.Л.Братченко состоящей из пяти основных «искусств»:

– *Искусство уважения.* В его основе лежат глубинные ценностные установки преподавателя, определяющие его общие взгляды на то, что есть сущность человека, каковы возможности его развития и т.п., что определяет его отношение к другим людям, и, в частности, к детям (ученикам). Уважение – это признание другого человека ценностью, принятие его таким, каков он есть.

– *Искусство договора.* В любом общении (тем более в общении взрослого и ребенка) постоянно возникают противоречия, обострение взаимоотношений. Искусство договариваться состоит в том, чтобы уметь эти проблемы разрешать не силой (хитростью), а на основе открытого и справедливого соглашения, достигнутого в процессе равноправного диалога.

– *Искусство быть собой.* Одна из проблем образования состоит в том, что за всеми сложностями, заботами, многочисленными педагогическими ролями и функциями учитель имеет много шансов «сторесть», потерять свою индивидуальность и перестать быть собой, а ребенку необходимы живое человеческое участие, подлинные человеческие отношения [2; С. 49-56].

Несмотря на видимую прозрачность и простоту педагогических условий, необходимых для подлинной гуманизации образования, все более очевидной стано-

вится сложность реализации этих условий в силу неготовности педагогического сообщества к подобной трансформации образовательного пространства. В связи с этим, невольно вспоминаются строки из замечательной статьи К.Роджерса, которая была опубликована в 1987 году в журнале «Семья и школа» и называлась «Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем»:

«Вот вопросы, которые я задал бы себе, если бы взял на себя ответственность за детей, к которым пришел в класс, чтобы помочь им учиться:

1. Умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок, смог ли бы я лично, эмоционально откликнуться на этот мир?
2. Умею ли я позволить самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, неролевые взаимоотношения с моими учениками, отношения, в которых все участники учатся? Хватит ли у меня мужества разделить со своими учениками эту интенсивность наших взаимоотношений?
3. Сумею ли я обнаружить интересы каждого в моем классе и смогу ли позволить ему или ей следовать этим индивидуальным интересам, куда бы они ни вели?
4. Смогу ли помочь моим ученикам сохранить живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, к миру, который их окружает, – сохранить и поддержать самое дорогое, чем обладает человек?
5. В достаточной ли степени я сам творческий человек, который сможет столкнуться детей и с их внутренним миром, с книгами, всеми видами источников знаний – с тем, что действительно стимулирует любознательность и поддерживает интерес?
6. Смог ли бы я принимать и поддерживать нарождающиеся и в первый момент несовершенные идеи и творческие задумки моих учеников, этих посланников будущих творческих форм учения и активности? Смог ли бы я принять тех творческих детей, которые так часто выглядят беспокойными и не отвечают принятым стандартам в поведении?
7. Смог ли бы я помочь ребенку расти целостным человеком, чувства которого порождают идеи, а идеи – чувства?

Если бы я смог совершить чудо и ответить «да» на эти вопросы, тогда бы я решился – стать не тем, кто учит, а тем, кто способствует подлинному усвоению нового, помогает ребенку реализовать потенциал своих индивидуальных возможностей» [4; С.282-283]. Наверное, именно эта способность взрослого быть фасилитатором отличает настоящего профессионала в педагогической деятельности от просто учителя.

Рассматривая проблемы развития образования, привычно говорить о «совершенствовании», «дальнейшем развитии», «качественном улучшении», но эти определения не затрагивают, по мнению В.Я. Ляудис, ни организационную модель управления образованием, ни структуру самого учебно-воспитательного процесса. Она отмечает, что есть два направления развития образования – традиционная стратегия и инновационная, причем последней отдается приоритет: «Если прогресс в постиндустриальном, информатизированном обществе ... существенно определяется личностным фактором, то именно ценность личности должна стать отправной, исходной посылкой организации системы массового школьного образования» [3; С.14].

При этом необходимо учитывать, что стратегия инновационного обучения предполагает осознанную системную реорганизацию управления учебно-воспитательным процессом, состоящим из нескольких компонентов:

1. Личность учителя (или организатора образования) – изменяется его позиция к ученику, к себе самому: «Учитель выступает не только как ... носитель информации, хранитель норм и традиций, но как помощник становления и развития личности ученика, уважающий эту личность независимо от меры его приобщения к знанию, меры его понимания, либо непонимания». Изменяется характер управления, воздействия на ученика: вместо авторитарного взаимодействия осуществляется сотрудничество, демократическое взаимодействие. Изменяется и позиция ученика, его направленность с результата усвоения, с полученной оценки на активное взаимодействие с учителем и другими учениками.
2. Изменение в функции и строении знаний, которые осваиваются в школе, и в способах организации процесса их усвоения.
3. Выдвижение на первый план социальной природы всякого учения и развития личности, с чем связана ориентация не на индивидуальные, а на групповые формы учения, совместную деятельность.
4. Отказ от репрессивной, подавляющей, деструктивной роли оценок и всяческого тестирования, с изменением критериев оценивания эффективности учения и воспитания.

Необходимо обратить внимание на системный характер взаимосвязи между всеми компонентами управления, причем, системообразующим среди них выступает, на наш взгляд, личность учителя, от уровня психологической готовности которого к трансформации собственной деятельности зависит успех или неуспех любых новаций в образовании, в том числе и реализация стратегии модернизации общего образования.

Литература

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002. – 408 с.
2. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
3. Инновационное обучение: стратегия и практика. – Материалы Первого научно-исследовательского семинара психологов и организаторов школьного образования. Сочи, 3-10 октября 1993 г./ Под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1994. – 203 с.
4. Рождерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Хрестоматия по педагогической психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. и вступ. очерки А.Красило и А.Новгородцевой. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 416 с. – С.276-283.
5. Якиманская И.С. Технологии личностно-ориентированного обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с. (Серия «Библиотека директора»).

1.3. Культурологические основания профессиогенеза педагога

Современная философия образования, по мнению А.П. Валицкой, видит перспективу человечества в становлении нового гуманитарного мышления и практики на основе принципов целостности бытия, культуры, личности. Поэтому образование рассматривается как та область социокультурной жизнедеятельности, где совершается становление духовно зрелой, нравственно свободной личности, способной нести груз ответственности за судьбу земной цивилизации и культуры, защищать и отстаивать общечеловеческие ценности, творить целостный, гуманный мир, по «мере жизни» человеческой» [3].

Самостоятельность выбора здесь объясняется самим типом отношения «школа – культура». Социум с его управленческими и производственными структурами воспринимается как внутренняя сфера культуры, определяющей его качественные характеристики. Школа выступает в этой парадигме, по мнению А.П. Валицкой, как «...опосредующее звено отношений «культура – социум», и ее свобода от репрессивного государства становится условием самореализации нации, экономики и культуры. В этой ситуации рождается новое педагогическое мышление, появляется новый тип учителя и личности выпускника, не ограничивающих себя репродуцированием, но совершающих сознательный, целесообразный, нравственно и научно верифицированный выбор способов культурного действия» [2].

Идеи целостности, единства, системной организации труда учителя позволяют представить труд учителя в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения при преобладающей роли личности. Эти три пространства объединены единой, глобальной задачей развития личности учащихся. Вместе с тем они не повторяются, не дублируют друг друга — они вступают в сложные диалектические отношения, при этом каждое пространство в процессе труда учителя выступает то предпосылкой, то средством, то результатом развития. Находясь в общем многомерном пространстве, каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу [9]. В психолого-педагогической литературе выделяют три основные стороны труда педагога: педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность [Н.Р.Битянова, А.К.Маркова и другие]. При этом отмечается, что личность учителя является «стержневым фактором труда..., определяющим его профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом общении» [7; С. 6].

Вследствие этого становится понятно, почему *профессионализм* сегодня понимается не просто как высший уровень знаний, умений и результатов человека в труде, но и как «образ жизни и образ мыслей, и стереотипы восприятия, и социальный тип человека» [Е.А. Климов]. При этом надо признать вслед за многими исследователями [И.Ф. Исаевым, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, О.В. Орловой, О.М. Краснорядцевой и другими], что системообразующим фактором становления специалиста является формирование его профессиональной культуры.

По мнению И.Ф. Исаева [4], культурологический подход к исследованию проблем профессионального (на примере педагогического) образования – это совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, обеспечивающих творческую самореализацию личности в профессиональной деятельности. Другую точку зрения представляет А.А. Вербицкий, давая определение понятию образование с позиций того же подхода. Он отмечает что образование – есть процесс создания, созидания человеком образа мира в себе через полагание человеком себя в мир культуры, который как бы пропускается через человеческие волю, сознание, мысли, чувства и этим способствует формированию творческой индивидуальности. При этом подчеркивается, что сам факт рождения этой творческой индивидуальности обозначает не только наследование, потребление культуры, но и ее развитие.

Нам ближе точка зрения А.А. Вербицкого, потому что в ней более обоснованно представлен психологический механизм творческой самореализации человека в процессе его активного избирательного взаимодействия с миром культуры, нежели в процессе трансляции этой культуры индивиду и усвоения им неких ценностей и технологий.

В обыденном сознании *культура* представлена неоднозначно: с одной стороны, она понимается как нечто нормативное, заданное, как образец, на который должны равняться представители конкретного общества или профессиональной группы; с другой – отождествляется с образованностью, интеллигентностью человека; с третьей – связывается с характеристикой места и образа жизни человека.

В современной культурологии проведен достаточно полный анализ эволюции понятия «культура». В настоящее время в изучении культуры определилось три направления, рассматривающих ее:

- 1) как совокупность материальных и духовных *ценностей*;
- 2) как специфический способ человеческой *деятельности*;
- 3) как процесс творческой *самореализации* сущностных сил личности.

Это дает исследователям основание говорить о трех аспектах исследования профессиональной культуры: аксиологическом, технологическом и личностно-творческом [4]. Причем отмечается, что педагогические ценности в структуре профессионально-педагогической культуры являются условием и результатом соответствующей деятельности, имеют разные уровни существования, с учетом этого их можно разделяют на следующие группы:

- *Общественно-педагогические ценности* функционируют в масштабе всего общества и концентрируются в общественном сознании в форме морали, религии, философии.
- *Профессионально-групповые ценности* представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессионально-педагогическую деятельность определенных групп специалистов.
- *Индивидуально-личностные ценности* – это система ценностных ориентаций личности, сложное социально-психологическое образование, отражающее ее целевую и мотивационную направленность.

В определении Д.А. Леонтьева, *личностные ценности* есть более или менее осознаваемая *модель должного* (желаемого), которая отражает опыт жизнедеятельности социальной общности. Будучи интериоризована субъектом в процессе его участия в общественной практике, эта модель указывает желательное преобразование действительности и выступает имманентным источником жизненных

смыслов, которые объекты и явления действительности приобретают в контексте должного [1; С. 19].

Чтобы точнее представить психологические механизмы и роль функционирования ценностей в структуре самосознания профессионала, стоит, на наш взгляд, обратиться к основным положениям деятельностного подхода к проблеме ценностей, выделенным в исследованиях О.В. Никифоровой [цит. по 1]:

1. Ценности как общие смысловые образования являются основными конституирующими единицами личности, ее ядром, основной содержательной личностной характеристикой.
2. Ценности как реализация отношений субъекта к миру обозначаются как модель должного, модель совершенной конечной цели деятельности личности.
3. Личностный смысл переводит ценности социального целого в ценности отдельной личности.
4. Ценности, потребности и мотивы, обозначая пристрастное отношение субъекта и опосредуя связь личности с действительностью, выступают как рядоположенные.
5. Ценности определяют отношения между целями и средствами их достижения, регулируют и переводят любой вид деятельности в ее нравственно-смысловой план.
6. Ценности играют основополагающую роль в структурировании собственного «Я» и функционируют как определенный уровень развития личности [1; С. 20-21].

И.Ф. Исаев выделяет следующие группы педагогических ценностей:

1 группа – ценности, раскрывающие значение и смысл *целей* профессионально-педагогической деятельности (*ценности-цели*), проявляющиеся в концепции личности профессионала во всем ее многообразии и выступающие источником и результатом профессионального самосовершенствования.

2 группа – ценности, раскрывающие значение *способов* и *средств* осуществления профессионально-педагогической деятельности (*ценности-средства*). Эта группа включает в себя три подсистемы способов и средств: 1) направленных на решение профессионально-образовательных, воспитательных и личностно развивающих задач; 2) связанных с созданием психологической атмосферы, необходимой для решения личностно и профессионально ориентированных задач; 3) раскрывающих субъектную по отношению к профессиональной деятельности и педагогическому общению позицию педагога.

3 группа – ценности, раскрывающие значение и смысл *отношений* как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности (*ценно-*

сти-отношения), проявляющиеся в концепции собственной профессиональной позиции, включающей отношение педагога к учащимся, себе, своей профессиональной деятельности, другим участникам педагогического процесса.

4 группа – ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических *знаний* в процессе осуществления педагогической деятельности (*ценности-знания*). При этом выделяются несколько уровней знания, представленных в сознании субъекта педагогической деятельности:

- *Педагогическое знание* выступает как отражение в сознании преподавателя педагогической реальности, как отношение субъекта к объекту, как определенная система представлений, понятий, суждений, фиксирующая проявления педагогической действительности.
- *Научные педагогические знания* представляют собой упорядоченную и организованную систему педагогических теорий.
- *Методологические знания*, выполняющие гносеологическую, рефлексивную и оценочную функции.

5 группа — ценности, раскрывающие значение и смысл *качеств личности* педагога (*ценности-качества*), и представленные многообразием взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных, статусно-позиционных, деятельностно-профессиональных и внешнеповеденческих качеств личности преподавателя как субъекта профессионально-педагогической деятельности, проявляющихся в специальных способностях.

При рассмотрении педагогической технологии в контексте профессионально-педагогической культуры, выделяется такой ее элемент, как *технология* педагогической деятельности, которая включает в себя *совокупность приемов* и способов целостной учебно-воспитательной деятельности преподавателя.

Технология педагогической деятельности, по мнению И.Ф. Исаева, – это процесс решения педагогических задач по *анализу, целеполаганию и планированию, организации, оценке и коррекции*. Она представляет собой совокупность приемов и способов управления образовательным процессом, который осуществляется педагогом. *Структура педагогической задачи* включает в себя содержание, средства педагогов и воспитанников. *Предметом* задачи могут являться как материальные, так и идеальные объекты. Педагогическая задача выражает *единство цели* субъекта деятельности и *условий*, в которых она решается.

Способы решения задач делятся *алгоритмические* и *квазиалгоритмические*. При *алгоритмическом* способе процедура решения состоит из эффективных операций и содержит однозначно детерминированные разветвления. *Квазиалгорит-*

мический способ решения содержит неоднозначно детерминированные разветвления, причем в педагогической практике преобладает именно второй способ.

Поскольку в процессе осуществления педагогической деятельности педагогу приходится решать задачи разного уровня, исследователями выделяются несколько классов таких задач, выделенных по разным основаниям:

1. По *временному* признаку:

Стратегические задачи – вытекают из *цели* образования, существуют как идеальные представления о качествах человека и результатах педагогической деятельности. Они отражают потребности общества, определяют цели и результаты педагогической деятельности.

Тактические задачи – это конкретизация стратегических задач в реальном педагогическом процессе, соответствующая определенному этапу педагогической деятельности.

Оперативные задачи – это те, которые встают перед педагогом в текущий момент.

2. *Бинарные* группы педагогических задач:

Аналитико-рефлексивные задачи помогают *корректировать* создаваемую модель и организацию работы педагога.

Конструктивно-прогностические задачи состоят в *целеполагании* и *конструировании* педагогического процесса, а так же в *прогнозировании* его развития.

Организационно-деятельностные задачи помогают *строить модели* с учетом прогнозирования последствий в реальных социально-педагогических условиях.

Оценочно-информационные задачи обеспечивают получение *информации*, ее *оценку*, *учет* в процессе формирования личностно-профессиональной позиции ученика и соответственно педагога.

Коррекционно-регулирующие задачи обеспечивают *адаптацию* к внешним явлениям или их *нейтрализацию* [4; С.87-96].

Хотя эти группы задач *типичны* для педагога как субъекта профессиональной деятельности, они предполагают *индивидуально-личностное решение*, зависящее от ситуации, а также от уровня развития педагогического мышления специалиста.

В процессе конкретизации понятия профессиональной культуры, по мнению О.В. Орловой [10], возможно рассмотрение таких ее составляющих как степень саморефлексии, уровень включенности в профессиональное сообщество, широта общекультурного кругозора. Каждый из этих аспектов в свою очередь связан с важными для профессионального становления процессами.

Саморефлексия обнаруживает тесную связь с процессом самопознания; с супервизией как возможностью объективного анализа деятельности и сопровождения профессионального роста; с самообразованием и повышением профессиональной квалификации.

Включенность в профессиональное сообщество позволяет педагогу осуществлять обмен опытом, способствующий не только повышению квалификации, но и осуществлению взаимной поддержки как профилактики профессионального «выгорания»; развивать навыки командного взаимодействия; своевременно получать информацию об актуальном состоянии и направлениях развития современной психологической науки и практики.

Широта общекультурного кругозора способствует более высокому уровню профессионального самосознания, осознанию социальной значимости своей профессии, ответственному целеполаганию; укреплению у педагога таких способностей как открытость миру, гибкость, толерантность, креативность; видению межпредметных связей и, следовательно, возможности профессионального развития при опоре на смежные области научного знания [10; С. 337.].

Опираясь в методологическом плане на положение С.Л. Рубинштейна о взаимосвязи проблемы самосознания с проблемой определения способа жизни человеком, Л.М.Митина [8] разработала две модели профессионального поведения, предполагающие различные направления развития специалиста в профессиональной деятельности.

Модель адаптивного поведения предполагает доминирование в самосознании человека тенденции к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм. Профессиональное функционирование специалиста детерминируется противоречием между требованиями профессиональной деятельности и профессионального сообщества, с одной стороны, и возможностями и способностями личности, индивидуальным стилем деятельности и общения, опытом работы – с другой. Динамика профессионального функционирования специалиста представлена тремя стадиями: *адаптации, становления и стагнации.*

Модель профессионального развития предполагает способность человека выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Профессиональное развитие человека детерминируется противоречиями разного рода, в том числе выделенными в модели адаптивного поведения. Но основной движущей силой развития профессионала выступает внутриличностное противоречие

между Я-действующим и Я-отраженным. Вектором профессионального развития является творческое Я личности.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, в нем выделяется три основные стадии: *стадия самоопределения* (соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления Я и другого; педагог ориентируется на обратную связь от учеников, коллег, родителей, анализируя и осознавая свои возможности и способности); *стадия самовыражения* (соотнесение знаний о себе происходит в рамках Я и Я; учитель оперирует готовыми знаниями о себе, в какой-то степени уже сформированными, полученными в разное время, в разных ситуациях); *стадия самореализации* (соотнесение знаний о себе происходит в рамках Я и высшее Я, формируется жизненная философия учителя в целом, осознается смысл жизни, своя общественная ценность).

Идеи целостности, единства личностного и профессионального развития человека предполагают, что *факторами развития* являются внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации. Объектом же профессионального развития и формой реализации творческого потенциала человека в труде являются интегральные характеристики личности: *направленность, компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость* [8]. Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности профессионала при этом являются *осознание* им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и *поиск* новых возможностей самоосуществления в труде, т.е. повышение уровня профессионального самосознания.

Литература

1. Акылбаева Г.Ж. Ценностная детерминация поведенческих реакций испытуемых с выраженными специальными способностями в ситуациях познавательного противоречия // *Материалы конференции «Тенденции развития психологической науки на пороге XXI века»*. Караганда: Изд.-во КарГУ, 2000. – 340 с. – с. 18-25
2. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора // *Педагогика*. – № 2. – 1997. – С. 3-8.
3. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // *Педагогика*. – № 3. – 1997. – С. 15-19.
4. Исаев И.Ф. *Профессионально – педагогическая культура преподавателя*. – М.: Издательский Центр «Академия», 2002. – 208с.

5. Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности: Учебное пособие. – Барнаул: БГПУ, 1998. – 112 с.
6. Краснорядцева О.М. Перспективы использования в психологии мышления метода реконструкции профессионального образа мира // Материалы конференции «Тенденции развития психологической науки на пороге XXI века». Караганда: Изд.-во КарГУ, 2000. - 340 с. – с. 175-181
7. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С.28-38.
9. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. – 192 с.
10. Орлова О.В. Проблема профессиональной культуры психологов как основы формирования профессиональной модели психолога образования в общекультурном контексте. – «Психология образования: проблемы и перспективы» (Москва, 16-18 декабря 2004 г.): Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004. – 448 с. – С. 337-338.

1.4. Психологические проблемы профессионального развития и педагогической деятельности

1.4.1. Кризисы профессионального становления

Понятие «профессиональное становление личности» или «профессиональный онтогенез» рассматривается в современной психологии как ряд последовательно сменяющих друг друга стадий – от стадии *оптации* (формирования профессиональных намерений) и профессионального *образования* к стадиям профессиональной *адаптации*, *профессионализации*, профессионального *мастерства*, *ухода* из профессиональной жизни [Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Е.М. Борисова, Э.Ф. Зеер, А.И. Щербаков, С.Г. Вершловский, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Г.Г. Горелова, И.О. Гилева и другие].

Переход от одной стадии к другой, как отмечают исследователи, сопровождается состояниями кризисов профессионального становления – «непродолжительных по времени периодов (до года) кардинальной перестройки личности, из-

менения вектора ее профессионального развития: перестройки смысловых структур профессионального сознания; переориентации на новые цели; коррекции и ревизии социально-профессиональной позиции» [3; С. 35].

Среди кризисов профессионального становления выделяют две группы кризисов: кризисы «рождения» («так жить нельзя») и кризисы развития («хочу быть как кто-то»), направленные на поиск новых способов самоопределения [1].

Поскольку состояние кризиса длится какое-то время, в нем выделяют несколько фаз [1]:

1. **Предкритическая** фаза, характеризующаяся тем, что во время нее проблемы не всегда четко осознаются, но проявляются в психологическом дискомфорте на работе, в раздражительности, недовольстве организацией, оплатой труда, руководителем.
2. **Критическая** фаза характеризуется осознанной неудовлетворенностью работника, назревают конфликты профессионального развития (мотивационный, когнитивно-деятельностный, поведенческий).
3. **Посткритическая** фаза позволяет разрешить конфликты, которые могут иметь разный характер: конструктивный, профессионально-нейтральный, деструктивный.

В таблице 1 представлены выделенные И.О. Гилевой [1; С. 16-17] психологические особенности кризисов профессионального становления.

Таблица 1

Психологические особенности кризисов профессионального становления

Факторы, обуславливающие кризис	Способы преодоления кризиса
Кризис учебно-профессиональной ориентации (от 14 до 16-17 лет)	
неудачное формирование проф. намерений и их реализация; несформированность «Я-концепции» и проблемы с ее коррекцией; случайные моменты жизни.	выбор профессионального учебного заведения или способа профессиональной подготовки; глубокая и систематическая помощь в профессиональном и личностном плане
Кризис профессионального обучения (время обучения в профессиональном учебном заведении)	
неудовлетворенность проф. образованием и проф. подготовкой; перестройка ведущей деятельности; изменение социальных и экономических условий жизни.	смена мотивов учебной деятельности; коррекция выбора профессии, специальности, факультета; удачный выбор научного руководителя, темы курсовой или дипломной работы.

Кризис профессиональных ожиданий (кризис профессиональной адаптации)	
трудности профессиональной адаптации; освоение новой ведущей деятельности (профессиональной); несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности.	активизация профессиональных усилий; корректировка мотивов труда и «Я-концепции»; стремление справиться с первыми трудностями, их преодоление.
Кризис профессиональной карьеры (30-33 года)	
стабилизация профессиональной ситуации; неудовлетворенность собой и своим профессиональным статусом; ревизия «Я-концепции», связанная с переосмыслением себя и своего места в мире; новая доминанта профессиональных ценностей.	переход на новую должность или работу; освоение новой специальности и повышение квалификации.
Кризис социально-профессиональной самоактуализации (38-42 года)	
неудовлетворенность возможностями реализовать себя в сложившейся профессиональной ситуации; психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья; профессиональные деформации.	переход на инновационный уровень выполнения деятельности; сверхнормативная социальная и профессиональная деятельность, переход на новую должность или работу; смена профессиональной позиции
Кризис угасания профессиональной деятельности (55-60 лет)	
ожидание ухода на пенсию и новой социальной роли; сужение социального и профессионального поля.	постепенное повышение активности в непрофессиональных видах деятельности; социально-психологическая подготовка к новому виду жизнедеятельности.
Кризис социально-психологической адекватности (65-70 лет)	
новый способ жизнедеятельности, главной особенностью которой является появление большого количества свободного времени; сужение финансовых возможностей; социально-психологическое старение, выражающееся в чрезмерном морализаторстве, брюзжании; утрата профессиональной идентификации; общая неудовлетворенность жизнью; чувство своей «ненужности»; резкое ухудшение здоровья.	организация социальной и экономической взаимопомощи пенсионеров; вовлечение в общественно полезную деятельность; освоение новых социально полезных видов деятельности.

С одной стороны, переход с одной стадии профессионального становления на другую определяется **противоречиями** внешнего характера:

- между динамикой профессиональных задач и внутренней готовностью к их осуществлению;
- между динамикой образовательной политики и стремлением учителя занимать четкую и последовательную позицию;
- между растущим объемом актуальной информации и рутинными способами ее переработки, хранения и передачи;
- между потребностью общества в образовательных услугах и сокращением резервов рабочего времени учителей, а также уменьшением их численности и низким материальным уровнем учительских кадров;
- между возрастанием величины свободного времени у подавляющего большинства социально-профессиональных групп и противоположной тенденцией изменения бюджета времени у педагогов.

С другой стороны, в исследованиях, посвященных проблемам психологии профессионализма, выделяются **противоречивые тенденции** внутреннего характера, которые также определяют становление профессионала:

- между саморазвитием, требующим интенсивного вложения сил в ускорение профессионального роста, и самосохранением, диктующим необходимость расчета сил на весь «жизненный марафон»;
- между процессом и результатами, целями и средствами педагогической деятельности;
- между объективными результатами труда и его психологической ценой;
- между социальными и индивидуальными эталонами, нормами и критериями труда;
- между мотивационной и операциональной сферой деятельности специалиста;
- между проявлениями психических качеств в профессиональной и непрофессиональной сферах жизнедеятельности;
- между усиливающейся конкурентностью на рынке труда и умением делать самостоятельные выборы в профессиональной среде [5; С. 236].

При этом отмечается [Э.Ф. Зеер], что основными **факторами**, обуславливающими кризисы профессионального становления, выступают:

- сверхнормативная активность как следствие неудовлетворенности своим положением;
- социально-экономические условия жизнедеятельности человека;
- вступление в новую должность;

- возрастные и психофизиологические изменения (ухудшение здоровья, снижение работоспособности);
- полная поглощенность профессиональной деятельностью.

Поскольку профессиональное развитие является лишь частью саморазвития личности, важнейшим условием, дающим человеку возможность стать субъектом саморазвития, является, по мнению многих исследователей [4], достижение определенного уровня самосознания, который позволяет осознавать жизненные противоречия разного рода и определять свой способ человеческого бытия.

Профессиональное самосознание, являющееся интегральной характеристикой человека как самоорганизующейся психологической системы, пишет О.М.Краснорядцева, позволяет констатировать соответствие выполняемой человеком профессиональной деятельности тому образу мира, который необходим для понимания смысла и ценности действий, составляющих содержание профессиональной деятельности. Поэтому *источником профессионального развития* она считает перманентно воспроизводимое *несоответствие* между образом мира профессионала и ценностно-смысловым содержанием профессиональной деятельности (пределным в нем является отношение к деятельности как к способу самореализации, самодвижения).

В соответствии с подходом к человеку как к самоорганизующейся психологической системе [В.Е. Ключко], **процесс профессионализации** понимается как «постепенное преобразование мышления человека (со свойственными ему индивидуальными особенностями) в профессиональное мышление, которое, оставаясь формой познания, участвует в обеспечении целостности и системности складывающейся профессиональной картины мира; в трансформации жизненного мира профессионала; в обеспечении саморазвития собственной личности и личности другого (творчества в системе «субъект-субъект»)» [4; С. 43].

Литература:

1. Гилева И.О. Психология профессиональной деятельности: Учебное пособие. – Красноярск: Лесосиб. пед. ин-т филиал Красноярского гос. ун-та, 2003. – 108 с.
2. Горелова Г.Г. Личность и профессия: Профессионально-личностная реадaptация в условиях «тройственного» кризиса: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – 401 с.
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. – 1997. – Том 18. – № 6. – С. 35-43.

4. Краснорядцева О.М. Проблемы профессионального становления личности в процессе повышения квалификации // Сибирский психологический журнал. – № 16-17. – 2002. – С. 42-44.
5. Краснорядцева О.М. Коммуникативные барьеры в процессах педагогического и профессионального взаимодействия как предмет осмысления психологами образования // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе: Сборник статей / Под ред. В.И. Кабрина и О.И. Муравьевой. – Томск: ТГУ, 2004. – 280 с. – С. 234-243.

1.4.2. Профессиональные деформации и синдром «эмоционального выгорания»

Профессиональная деятельность занимает особое место в жизни человека. Она является часто смыслом жизни человека, в ней фокусируются все его помыслы и цели. Проблема профессионального становления личности является отражением более общей проблемы соотношения личности и профессии в целом.

Профессиональная деятельность в сфере образования в силу своей высокой эмоциональной загруженности и высокой интенсивности в сфере общения, по мнению исследователей, неизбежно сопровождается личностными изменениями различной модальности, в том числе и негативного порядка. Так, по данным ученых Томского НИИ психического здоровья, приведенных О.М. Краснорядцевой, способствующих развитию пограничных нервно-психических расстройств у работников образования, доминируют нервно-психическое напряжение в процессе педагогической деятельности (84,1%) и интеллектуальные перегрузки во время работы (64,5%). Более того, у 78-93% педагогов, испытывающих нервно-психическое напряжение, наблюдаются признаки дезадаптации и формирования расстройств пограничного круга [1; С.235-236].

В отечественной литературе комплекс негативных последствий воздействия профессии на личность получил название профессиональная деформация [3]. Профессиональные деформации личности могут проявляться в появлении профессиональных специфических позиций (стремления манипулировать людьми, властолюбие), негативных чертах личности, проявляющихся на фоне высокого профессионализма (себялюбие, тщеславие, подозрительность), а также в развитии специфических состояний, вызванных воздействием профессиональной деятельности.

Профессиональная деформация – это деструкции, которые возникают в процессе выполнения профессиональной деятельности и отрицательно влияют на ее продуктивность, искажают личностные качества, способствуют накоплению негативных качеств [Р.М.Грановская, Э.Ф.Зеер, Л.Н.Корнеева, А.К.Маркова и другие].

У представителей педагогической профессии деформированность личности деятельностью, по мнению Е.В. Руденского [5], может проявляться на четырех уровнях:

1. Общепедагогические деформации, характеризующие сходные изменения личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью.

Наличие этих деформаций делает учителей, преподающих разные предметы, работающих в разных учебных заведениях, проповедующих разные педагогические взгляды, с разным темпераментом и характером, похожими друг на друга. Эти инвариантные особенности обусловлены спецификой пространства, в котором существует личность учителя-профессионала, – здесь происходит сближение субъекта деятельности со средствами этой деятельности. Кроме того, педагогическая деятельность имеет свой, особенный объект воздействия, который в отличие от большинства профессий обладает соответствующей активностью. В ходе взаимодействия с субъектом учитель обычно прибегает в отношениях с последним к простым, часто стандартным, но действенным приемам, в совокупности известным как авторитарный стиль руководства. В результате в его личностном поведении появляются такие образования, как назидательность, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости.

2. Типологические деформации вызваны слиянием личностных особенностей с соответствующими структурами функционального строения педагогической деятельности в целостные поведенческие комплексы. В педагогической профессии выделяют четыре таких типологических комплекса: коммуникатор, организатор, интеллигент (просветитель) и предметник. Особенности каждого из них могут со временем проявиться в структуре личности, которая претерпевает изменения, аналогичные происходящим при акцентуациях. Так, для учителя-коммуникатора характерна излишняя общительность, говорливость, сокращение дистанции с партнером, обращение к нему как к существу молодому, неопытному («сюсюканье»), стремление затронуть интимные темы и прочее. Учитель-организатор может стать слишком активным, вмешиваясь в личную жизнь других людей, стремясь научить их «жить правильно». Он нередко пытается подчинить себе окружающих, независимо от содержания совместной деятельности и условий общения. Нередко учителя-организаторы реализуют свои потребности в каких-

нибудь общественных организациях, где их активность выглядит вполне уместной.

Учитель-интеллигент (просветитель) может сформировать у себя склонность к рассуждательству, мудрствованию и, в зависимости от условий, может стать как «морализатором», видящим вокруг себя только плохое, восхваляя старые времена, и ругающим молодежь за безнравственность, или, благодаря любви к самоанализу, уйти в себя, созерцая окружающий мир и размышляя о его несовершенстве.

Изменения личности учителя-предметника оказываются связанными со знаниями той дисциплины, которую он преподаёт. В связи с этим, учителя данного типа пытаются внести элемент «научности» в любые, даже бытовые ситуации, неадекватно используя наукообразные способы поведения и оценивая других людей через призму их знаний предмета. В силу своих особенностей и многочисленности данный тип профессиональных отклонений представляет собой особый уровень – специфический.

3. Специфические, или предметные, деформации обусловлены спецификой преподаваемого предмета. Даже по внешним признакам легко определить – какой предмет преподаёт данный учитель: рисование или физкультуру, математику или русский язык. Учителя – герои юмористических рассказов – чаще всего имеют именно этот вид деформации.

4. Индивидуальные деформации определяются изменениями, которые происходят со структурами личности и внешне не связаны с процессом педагогической деятельности. Подобный феномен объясняется Е.В. Руденским тем, что личностное развитие осуществляется не только под влиянием тех действий, приемов, операций, которые выполняет учитель, а прежде всего обусловлено его личностной направленностью.

Психологическими детерминантами возникновения профессиональных деформаций являются разнонаправленные онтогенетические изменения, неблагоприятные варианты выхода из возрастных кризисов, предмет, объект и содержание профессии, социальная среда, жизненно важные события и случайные моменты [2].

Деформации личности возникают чаще всего под воздействием хронической фрустрации или стресса. Фрустрация (англ. frustration — «расстройство, срыв планов, крушение») – специфическое эмоциональное состояние, возникающее в тех случаях, когда на пути к достижению цели возникает препятствие и сопротивление, которые или реально непреодолимы, или воспринимаются как таковые.

Признаками, характерными для состояния фрустрации, являются наличие потребности, мотива, цели, первоначального плана действия, а также сопротивления (препятствия-фрустратора). Сопротивление может быть внешним и внутренним, пассивным и активным.

В ситуациях фрустрации человек может проявлять себя либо как зрелая личность, либо как инфантильная. Человек с адаптивным поведением усиливает мотивацию, повышает уровень активности для достижения цели, сохраняя саму цель. Неконструктивное поведение, свойственное инфантильной личности, проявляется в агрессии вовне или на себя или в уходе от разрешения сложной для личности ситуации.

До сих пор нет единого мнения относительно определения стресса. Е.В. Руденский приводит наиболее распространенные представления: во-первых, под стрессом понимается эмоциональное напряжение, которое возникает в результате неприятных переживаний; во-вторых, это – потрясения, вызванные различными по модальности и интенсивности силами; в-третьих, это – психическая напряженность (эмоциональная и операциональная).

В условиях нашей социокультурной системы достаточно частые и глубокие стрессы формируют сложные состояния и вредоносные эффекты, создающие барьеры в профессиональной деятельности учителя. И, естественно, это блокирует его коммуникативную активность в системе переподготовки и повышения квалификации. Возникает ряд вредоносных эффектов профессионально-личностной деформации учителя. Эти эффекты варьируют от человека к человеку, но наиболее важные из них Е.В. Руденский подразделяет на эффекты, связанные с мышлением и сознанием (когнитивные эффекты), с чувствами, эмоциями личности (эмоциональные эффекты), а также такие, которые в равной степени затрагивают когнитивные и аффективные факторы (общие поведенческие эффекты) (см.: Приложение 4).

Одним из негативных проявлений профессиональной деформации личности является синдром «психического выгорания» или «эмоционального выгорания», свойственный профессионалам, работающим с людьми.

Несмотря на разнообразие подходов, объясняющих сущность этого феномена и причины его вызывающие, можно выделить некоторые общие особенности присущие выгоранию. В настоящее время существует единая точка зрения на сущность, психического выгорания и его структуру. Согласно современным данным под «психическим выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы.

Этот синдром включает в себя три основных составляющих: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений [3].

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и других социальных услуг. Клиенты воспринимаются не как живые люди, а все их проблемы и беды, с которыми они приходят к профессионалу, с его точки зрения, есть благо для них.

Наконец, редукция профессиональных достижений представляет собой возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

В.Е. Орел и А.А. Рукавишников [3] считают, что данный феномен является, во-первых, профессиональным, а, во-вторых, необратимым. Это означает, что в какой-то степени он отражает специфику той профессиональной сферы, в которой был впервые обнаружен: работу с людьми и оказания помощи. Особенно это касается второго его компонента. Вместе с тем, исследования последних лет позволили существенно расширить сферу его распространения, включив профессии, не связанные с социальной сферой. Однажды возникнув у человека, он продолжает развиваться и можно только определенным образом затормозить этот процесс.

Педагогом-психологом Л.А. Ерлинековой в 2004 году было проведено исследование по выявлению особенностей этого состояния у учителей г. Челябинска. В задачи исследования входило не только определение уровня «эмоционального выгорания» педагогов, но и выявление наиболее значимых стрессоров, а также наиболее часто проявляемых стрессовых состояний у учителей. Была использована методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания» [4], а также опросники, выявляющие стрессоры педагогической деятельности, стрессовые состояния педагогов и наиболее типичные пути выхода из стрессовых состояний (см.: Приложение 5).

Анализ результатов показал, что по показателям выраженности фаз развития «эмоционального выгорания» у 47,5% в стадии формирования находится фаза «напряжения», у 66,3% наблюдается сформировавшаяся фаза «резистенции» и у 45% педагогов в стадии формирования находится стадия «истощения». Ранжирование доминирующих симптомов «эмоционального выгорания» у педагогов вы-

явило наличие у 61% неадекватное эмоциональное реагирование и у 56% редуцию (упрощение) профессиональных обязанностей, а практически у каждого третьего учителя наблюдаются расширение сферы экономии эмоций, переживание психотравмирующих обстоятельств и ощущение «загнанности в клетку», а у каждого пятого (20%) – психосоматические и психовегетативные нарушения.

Из сложившихся симптомов «эмоционального выгорания» у педагогов преобладают: редуцирование профессиональных обязанностей (17%), неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (15%), переживание психотравмирующих обстоятельств (12%), эмоционально-нравственная дезориентация (12%), эмоциональный дефицит (12%).

Ранжирование складывающихся симптомов позволило обнаружить, что 39% педагогов испытывают неудовлетворенность собой, тревогу и депрессию, 37% находятся в состоянии личностной отстраненности (деперсонализации), 37% испытывают эмоциональный дефицит, а 29% из них вообще эмоционально-нравственно дезориентированы.

Выявлению причин подобного состояния педагогов может помочь анализ результатов исследования проблемы стрессоров в педагогической деятельности. В результате исследования Л.А. Ерлинековой известные стрессоры, вызывающие у учителей нервные состояния, были разделены на четыре группы и внутри них проранжированы по степени частоты встречаемости в жизни педагога.

Первая группа – стрессоры, вызываемые условиями педагогического труда. К ним относятся: материальные затруднения, низкая заработная плата (86%), обязанность работать дома, готовясь к занятиям (75%), отсутствие стимула для качественной работе (75%).

Вторая группа – стрессоры, возникающие по личным причинам. Из них наиболее представлены: чувство высокой ответственности за результаты труда (75%), нехватка времени (58%), боязнь инспектуры (44%), боязнь или неудовлетворенность взаимодействием с администрацией (42%).

Третья группа – стрессоры-конфликты с учащимися: конфликты с родителями (78%), низкая успеваемость учащихся (67%), конфликты с учащимися и плохая дисциплина учащихся на уроках (62%).

Четвертая группа – стрессоры в общении с коллегами. Наиболее выраженными из них оказались: конфликты, мотивированные негативными проявлениями в оценках деятельности и личности коллегами по работе (72%), конфликты немотивированные, например, психологическая несовместимость, безотчетная неприязнь и тому подобное (58%), напряженность, инспирированная группировками в

коллективе (47%), а также столкновения на почве антагонизма в педтехнологии (31%).

Анализ результатов диагностики *наличия стрессовых состояний* у педагогов показал, что наиболее часто переживаемыми состояниями являются: тревожность (64%), фрустрация как переживание неудач (53%), гневное самовыражение в словах и поступках (46%), депрессия (39%), дурные предчувствия (36%), усталость, парализующая способность сопротивляться обстоятельствам (36%), нервное потрясение (31%), чувство неустроенности в социальном плане (31%), недомогание, разрушающее работоспособность (31%), потеря сна (22%), когнитивная ригидность как переживание трудностей перестройки восприятий и представлений в изменившейся обстановке (19%), а также страх как переживание угрозы нормальной жизнедеятельности и профессиональной самореализации (19%).

Исследование предпочитаемых педагогами способов выхода из стрессового состояния позволило выделить в семи группах наиболее типичные способы.

Первая группа – изменение среды. Из этой группы средств 75% учителей предпочли бы общение, при котором они чувствуют себя комфортно, 67% – погружение в среду, которая может нейтрализовать стрессовые переживания, 53% – общение с домашними животными, 53% – путешествие в отпускное время, кризисы, экскурсии.

Вторая группа – антистрессовые средства. Здесь наиболее предпочитаемыми являются: прием успокаивающих процедур (53%), занятия гимнастикой (42%).

Третья группа – средства вытесняющего воздействия. Для 67% педагогов таким средством выступает обращение к домашним хозяйственным делам, для 44% – использование физических нагрузок, а для 31% спасение видится в императиве слез.

Четвертая группа – корректировка своего поведения. В данной группе 61% педагогов предпочитает избегающее поведение (обход стрессоров, уклонение от них), 50% – освоение опыта работы и поведения коллег, 33% – переход на жесткий режим труда и отдыха.

Пятая группа – анализ причин стрессовых состояний для их преодоления. 78% учителей склонны в данном случае осознавать свое состояние и желание помочь себе, 72% оказываются способными оценить причины стрессовых состояний и 31% готовы к самоанализу и самокоррекции Я-концепции.

Шестая группа – самокорректировка личности. Наиболее выраженными в данной группе являются: использование внутреннего диалога с собой и с партне-

ром по стрессовой теме (56%), а также самовнушение, нейтрализующее стрессовое состояние.

Седьмая группа – использование медикаментозных средств. Из данной группы средств педагоги в первую очередь предпочитают использование комплекса психомоторных разрядок (31%), консультации психотерапевтов (25%), посещение кабинета релаксации (22%), а также принятие успокаивающих доз алкоголя (22%).

Синдром психического выгорания довольно широко исследуется в психологии, особенно в зарубежной, отмечает В.Е. Орел. Вместе с тем, ряд проблем остаются невыясненными до конца. В частности ведущее значение имеет рассмотрение соотношения внутренних и внешних факторов, обуславливающих его возникновение. К внешним факторам относятся характеристики профессиональной деятельности, такие как условия труда и его содержание, а внутренние традиционно сводятся к личностным особенностям и социально-демографическим характеристикам [3].

Обзор зарубежных исследований показывает существенное влияние на возникновение синдрома выгорания таких факторов профессиональной деятельности как степень самостоятельности в постановке целей, наличие обратной связи о результатах своего труда, возможность участия в принятии решений, продолжительность рабочего дня, рабочие перегрузки и так далее.

Что касается других личностных характеристик, то их связь с выгоранием рассматривалась в основном с позиций их комплексного влияния, в русле определенной концепции личности. Практически большинство исследований данного направления используют пятифакторную модель личности, предложенную Р. Costa и Р. McСгае, включающую в себя 5 основных личностных характеристик: нейротизм, экстраверсию, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность [7].

Ряд исследований демонстрируют тесную связь между «Большой Пятеркой» и тенденцией выгорания [8, 9, 10, 12]. Наиболее тесные связи со всеми характеристиками выгорания имеет нейротизм, особенно с эмоциональным истощением, а также фактор открытости опыту [10].

W. Schaufeli, проведя дополнительный статистический анализ, обнаружил связь остальных составляющих выгорания с личностными характеристиками. Так, деперсонализация имеет наиболее тесную положительную связь с нейротизмом и отрицательную – с сотрудничеством, а персональная эффективность значимо связана с 4-мя из 5-ти факторов «Большой Пятерки», а именно: нейротизмом, экстраверсией, открытостью и добросовестностью [11]. Это дает автору право сделать

совершенно справедливое заключение о том, что последняя компонента выгорания в большей степени является личностной характеристикой, чем реакцией индивида на стрессовую ситуацию.

Исследование взаимосвязи между личностными характеристиками и выгоранием в русле 5-ти факторной модели кажется нам довольно перспективным, поскольку другие подходы к изучению личности пока не демонстрируют положительных результатов, например, попытки использовать типологический подход.

Помимо исследований взаимосвязи личностных характеристик, представленных в 5-ти факторной модели, и выгорания была обнаружена взаимосвязь между выгоранием и такими особенностями личности как тревожность, эмоциональная чувствительность и некоторыми другими. Показано наличие положительной связи между выгоранием и агрессивностью, тревожностью и отрицательной – с чувством групповой сплоченности. Интересные данные получены относительно связи выгорания и эмоциональной сенситивности. Наличие положительной связи между данной чертой личности и выгоранием подтверждено рядом исследований, но подчеркивается опосредующая роль эмоциональной сенситивности на предсказание выгорания. Показано на примере работников службы спасения, что субъекты, способные эмоционально воздействовать на других, «заражая» их своей энергией, но не чувствительные к эмоциям со стороны других, имеют больший риск получить выгорание, что, в конечном счете, отрицательно отражается на их продуктивности [3].

Подводя итог некоторым аспектам изучения выгорания, В.Е. Орел и А.А. Рукавишников отмечают, что перспективы будущих исследований должны реализовываться не только внутри самого феномена, но и за его пределами. Наиболее важными проблемами в этом аспекте являются определение места выгорания среди других феноменов негативного влияния профессиональной деятельности на личность; соотношение выгорания с профессиональной деформацией и выявления специфики каждого из них; границы области его распространения. Решение указанных вопросов внесет несомненный вклад в общую теорию профессионального становления личности.

Анализ литературных источников позволяет сделать заключение о том, что в клиническом плане деформации проявляются в форме повышенной невротизации, риске психосоматических заболеваний, астении; в валеологическом плане – в низкой культуре самосохранения, превращения здоровья в средство достижения жизненных целей; в психологическом плане – в напряженности, раздражительности, внутренней неуверенности, в потере конгруэнтности и контроля над испол-

нением социальной роли или излишней приверженности нормативным социальным стандартам; в педагогическом плане – в дидактизме, монологизме, гипертрофированной оценочности, обезличенности учащихся [2; С. 44].

В настоящее время, по мнению Е.М. Лысенко, возникла настоятельная потребность в создании профилактических программ, реализуемых в ходе психолого-акмеологического сопровождения труда педагога. Акмеологический характер модели, считает она, способствует раскрытию творческих возможностей личности, обеспечивает продуктивную саморегуляцию психической устойчивости и сохранение здоровья педагога.

«Нельзя не согласиться с точкой зрения М.Ф. Секач, – пишет Е.М.Лысенко, – о том, что акмеологическое сопровождение в сфере предупреждения профессиональных деформаций целесообразно вести по следующим направлениям:

- акмеологическое *моделирование* профессиональной деятельности;
- экспертный *мониторинг* профессионализации персонала, развитие *творческого потенциала* в процессе труда;
- *выявление* отдельных профессиональных *деформаций* и их *преодоление*;
- *актуализация саморегуляции* психической устойчивости» [2; С. 44].

Она также отмечает, что профилактическая программа должна включать следующие аспекты: медицинский (лечебная физкультура, физиопроцедуры, массаж); психологический (релаксационные программы, тренинги личностного роста, уверенности в себе, креативности, конфликтологической компетентности, индивидуальные консультации психологов и психотерапевтов); педагогический (группы профессиональной поддержки, творческие мастерские, дискуссии на актуальные педагогические темы); досуговый (спортивные соревнования, танцевальные вечера и т.п.).

Не противоречит ее точке зрения и мнение Т.В. Черниковой [5], которая пишет о том, что специалисты, работающие в сфере профессиональной подготовки и повышения квалификации кадров для учреждений образования и социальной защиты, призваны решать одновременно целый комплекс актуальных на данный момент задач. Наряду с вопросами организационного и содержательного обеспечения этой работы неотложного решения требуют проблемы *психологической поддержки* профессионального и личностного саморазвития специалистов. Причем в данном вопросе Т.В. Черникова демонстрирует не акмеологическую, а антропологическую составляющую процесса поддержки.

При этом отмечается, что *психологическая поддержка* по структуре своей организации отражает три основные стороны со-бытия [В.И. Слободчиков], которые

задают направления ее осуществления, – интеллектуальную, эмоциональную и технологическую поддержку.

Информационная поддержка осуществляется через теоретические курсы и научно-практические семинары, экспертизу инновационной деятельности, помощь в самообразовании по запросу.

Эмоциональная поддержка проводится путем тренировок по упреждению профессиональных ситуаций, приводящих к психическому выгоранию, в ходе супервизорства, соконсультирования, имитационных действий по типу психодрамы.

Организационная поддержка и поддержка профессиональной активности реализуется через систему практикумов с передачей технологий активных методов работы и алгоритмов преодоления трудностей профессионально-личностного развития.

При этом учебная группа рассматривается как развивающаяся со-бытийная общность. Специфическая природа субмикробности (Б.Ф.Поршнева) в условиях образовательной работы требует адекватных ей средств реализации. В качестве такого средства выступают гуманитарные образовательные модели [5; С. 72].

Литература:

1. Краснорядцева О.М. Коммуникативные барьеры в процессах педагогического и профессионального взаимодействия как предмет осмысления психологами образования // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе: Сборник статей / Под ред. В.И. Кабрина и О.И. Муравьевой. – Томск: ТГУ, 2004. – 280 с. – С. 234-243.
2. Лысенко Е.М. Профилактика профессиональных деформаций в системе образования // «Психология образования: проблемы и перспективы» (Москва, 16-18 декабря 2004 г.): Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004. – 448 с. – С. 43-44.
3. Орел В.Е., Рукавишников А.А. Феномен «выгорания» как проявление воздействия профессиональной деятельности на личность // Психология субъекта профессиональной деятельности: Сб. научных трудов / под ред. А.В. Брушлинского, А.В. Карпова.– Москва, Ярославль: Институт психологии РАН, 2001. – 288 с. – С. 72-82
4. Райгородская Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. – Самара: Издат. дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
5. Руденский Е. В. Социально-психологические деформации личности учителя // Мир психологии. – 1999. – №2 (18). – С.169-174.

6. Черникова Т.В. Антропологические основания практики образовательной подготовки специалистов «помогающих» профессий. «Психология образования: проблемы и перспективы» (Москва, 16-18 декабря 2004 г.): Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004. – 448 с. – С. 71-72.
7. Martin T. A., Draguns J., Oryol V.E., Rukavishnikov A. A., Senin I.G., Clotz M, L. Development of Russian-Language NEO PI-R. - Poster Report at 105 Convention of APA, Chicago, 1997. - 12 p.
8. Mills L. B., Huebner E. S. A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners /J. Of School Psychology, 1998. Vol. 36 (1). P.103-120.
9. Piedmont R.L. A longitudinal analysis of burnout in the health care setting: The role of personal dispositions / Journal of Personality Assessment, 1993.Vol. 61 (3).P. 457-473.
10. Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W. B. Schaufeli, Cr. Maslach & T. Marek, Washington DC: Taylor&Francis, 1993, 299 p.
11. Tokar D. M., Fisher A. R., Subish L. M. Personality and vocational behavior A selective review of the literature, 1993-1997 / J. Of Vocational Behavior, 1998. Vol. 53(2). P.115-153.
12. Work Environment Scale / Isel, P.& Moos R.H. Palo Alto, CA: CPP Inc.,1974

1.5. Многообразие подходов к процессу сопровождения педагога в психологической науке и образовательной практике

Рождение психологии как социальной практики образования более пятнадцати лет назад способствовало формированию запроса на практическую психологию в системе образования, формированию основ психологической культуры учителя, превращению практической психологии образования в новую интегральную отрасль психологии, а профессии психолога – в новую самостоятельную профессию [2].

В течение всего периода своего развития практическая психология стала выступать в качестве методологии конструирования вариативного образования. Иначе говоря, практическая психология взяла на себя миссию смены унитарной обезличенной бихевиористской модели образования на модель развивающего смыслового образования. По сути, как считает А.Г.Асмолов, практическая психология замахнулась на роль социального архитектора доктрины либерального ва-

риативного образования, превращения образования в институт социализации индивидуальности, а сами практические психологи стали рассматриваться как «мастера по неодинаковости» [2; С.7].

С этой точки зрения начинает постепенно осознаваться мера ответственности психологов образования за результаты своей профессиональной деятельности в области психологического сопровождения всех участников педагогического процесса.

На сегодняшний день психологическая служба образования стала одним из существенных компонентов целостной системы образования. Это интегральное явление, в котором четко просматриваются четыре его аспекта: научный, прикладной, практический и организационный. Современное состояние службы практической психологии муниципальной образовательной системы доказывает ее эффективность при решении широкого круга задач, например, составления психологического портрета личности учащегося; диагностики ситуации, помогающей ребенку выбрать индивидуальный путь развития и найти обучающую программу с учетом его возможностей; оказания психологической помощи при работе с семьей ребенка; выявления причин отклонений в развитии, их профилактика и коррекция; содействие гармонизации социально-психологического климата в образовательном учреждении. В программах развития службы практической психологии образования перспективным называется принцип сопровождения, где под сопровождением понимается «система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия».

В то же время, практика работы психологов в образовательных учреждениях имеет пока эклектичный характер, и соответственно, не имеет того системного уровня функционирования, который позволил бы использовать возможности психологической службы максимально эффективно. В частности, это касается такого направления работы как психологическое сопровождение профессионального развития педагога, поскольку от позиции педагога в процессе проектирования развивающего образовательного пространства в школе зависит немало.

Анализ результатов анкетирования практических психологов-слушателей курсов повышения квалификации в областном институте дополнительного образования г. Челябинска в течение нескольких лет позволил определить проблемное поле, связанное с осуществлением психологами такого сопровождения.

Почти половина анкетированных (всего – 180 человек) имеет стаж работы 5-10 лет и в основном это – переподготовленные специалисты из разных профессиональных областей. Другая половина, представляющая новое поколение молодых специалистов с базовым психологическим образованием, имеет в 32% случаев стаж 2-3 года, а 17% психологов только начали свою трудовую деятельность и стаж их работы составляет 1 год.

Таблица 2

*Соотношение различных направлений работы
в психологической службе образования*

Направление работы	Кол-во психологов (в %)
Диагностика интеллектуальной сферы школьников и коррекционная работа в начальной школе и в классах выравнивания (педагогической поддержки)	30
Психологическое просвещение	25
Психодиагностика	10
Психопрофилактика с позиций валеологического подхода в образовании	8
Адаптация при переходе школьников от начального звена (5 класс) к среднему и от среднего (9-10 класс) к старшему.	8
Профориентационная работа с учащимися старших классов	8
Преподавание психологии как учебного предмета в школе	6
Консультирование, психотерапия с использованием техник НЛП, семейная терапия	3
Работа с одаренными детьми (работники домов детского творчества)	2

Основные направления работы, являющиеся приоритетными для данной группы, характеризуются следующим процентным соотношением (см. Таблицу 2). Как видим, работа психологов в действительности носит частный характер, не перерастая при этом в системный комплекс психологических услуг. Объясняется это, видимо, и тем, что в большинстве школ психологическая служба представлена одним-двумя психологами, для которых решение всего спектра задач психологического сопровождения оказывается просто не под силу. Выход из данной ситуации видится в том, что психологу необходимо разделить ответственность за создание оптимальных условий развивающей среды в образовательном учреждении с педагогом, который, в принципе, никогда с себя эту ответственность и не снимал, просто в современной ситуации кризиса системы образования находится в растерянном состоянии.

Психологу необходимо использовать механизмы нахождения взаимопонимания в плане совместного достижения образовательных целей гуманизации педагогического процесса. Для этого существуют разнообразные формы сотрудничества с педагогами, и в исследуемой группе их арсенал оказался весьма скуп. 60% анкетированных регулярно осуществляют индивидуальное консультирование педагогов по принципу «скорой помощи», в зависимости от возникающих проблемных ситуаций, а также организуют обучающие семинары с разной степенью периодичности (от 1 раза в неделю до 1 раза в полугодие). 8% ограничиваются выступлениями на педсоветах, 4% – участием в педконсилиумах, 4% пытаются работать с педагогами в активной форме, например, проводя тренинги общения. А 8% отмечают, что в их деятельности такие формы отсутствуют, к этой группе в основном относятся молодые начинающие психологи, видимо, чувствующие неуверенность во взаимоотношениях с учителями.

Говоря о трудностях в работе с педагогами, почти треть (30%) психологов отмечает отсутствие таковых; 25% указывает на недостаточную мотивацию учителей, неприятие ими психологов, неверие в их помощь, а также незаинтересованность администрации в работе психологической службы с педагогическим коллективом, что, по мнению психологов, ведет к отторжению идей гуманизации в практике работы школы. 16% психологов сетуют на отсутствие опыта работы с педагогами, недостаток знаний и нехватку в их арсенале активных методов работы. Для 4% психологов причиной возникновения трудностей является низкий уровень психологической информированности учителей, а 8% молодых психологов указывают на то, что они педагогов просто боятся. Несмотря на это, большинство анкетированных осознают необходимость такой работы и поэтому проявляют интерес к различным формам повышения квалификации в данной области.

Обобщенные результаты анализа профессиональных интересов в области психологии труда учителя представлены в таблице 3.

Необходимо добавить, что почти треть анкетированных не проявила выраженного интереса к данной стороне профессиональной деятельности. В то же время, примечательно, что основная познавательная потребность со стороны практических психологов проявляется в желании овладеть конкретной психотехникой работы с педагогами, в принципе, не требующей больших усилий при выработке навыков ее осуществления.

В такой позиции проявляется, на наш взгляд оперативный уровень развития профессионального мышления, то есть интересуется в первую очередь ответ на вопрос «Как это сделать?» и есть установка на получение знания об этом в готовом

виде. Не менее важными, на наш взгляд, в плане профессионального и личностного роста самих психологов являются ответы на вопрос «Зачем это нужно им (педагогам) и мне?», потому что благодаря поиску ответа на этот вопрос проявляется

Таблица 3

*Локализация интереса практических психологов
в области психологии труда учителя*

Что интересует в работе с педагогами, чему хотелось бы научиться?	Общее количество (в %)
Активные методы обучения (тренинги, деловые игры, дискуссии)	40
Коррекционная работа с педагогами	26
Диагностика профессиональной компетентности	24
Обмен практическим опытом с коллегами в данной области	6
Интересно все (аморфная локализация) "Мы всеядны"	4

профессиональная позиция специалиста, характеризующая более высокий уровень развития мышления и позволяющая не ждать готовых рецептов, а разрабатывать свои собственные техники на базе уже имеющихся и при этом самостоятельно найденных (благо, ограничений в доступе к подобной информации сегодня не имеет почти никто в современном обществе).

Полученные результаты позволяют, на наш взгляд, увидеть противоречие между необходимостью реализации идеи психологического сопровождения профессионального развития педагога и отсутствием разработанной стратегии такого сопровождения, что и порождает проблему практического использования достижений такой области педагогической психологии как психология труда учителя в образовательном процессе.

В то же время, с точки зрения решения конкретной *проблемы* современной образовательной практики – необходимости разработки экологичных образовательных технологий, ориентированных на развитие способностей учащихся «не в ущерб» их психическому и физическому здоровью, – особое внимание к педагогу обусловлено целым рядом причин: с одной стороны, он является непосредственным организатором образовательной среды, с другой стороны, сама образовательная среда выступает для педагога фактором его собственного профессионального и личностного развития. Соответственно, нет необходимости доказывать целесообразность специальной подготовки педагогических кадров к работе в современных культурно-исторических условиях.

Сложность подобной работы для практического психолога заключается в том, что он не может односторонне воздействовать на сознание педагога, не встречая при этом естественного сопротивления учительской аудитории, внутренне не готовой работать по-новому в силу сложившихся установок, стереотипов, ценностных ориентаций профессиональной деятельности. Рассмотрение данной проблемы можно, на наш взгляд, сделать с позиций экопсихологического подхода в современной науке.

Экологическая психология (экопсихология) – относительно новое направление, сформировавшееся в зарубежной психологии два-три десятилетия назад и бурно развивающееся в отечественной психологии в последнее десятилетие на стыке психологии, экологии, педагогики, психотерапии, социологии, истории, философии [А.Е. Войскунский, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, В.В. Рубцов, В.И. Панов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и другие]. Исходным для экопсихологических исследований является представление о том, что психическое развитие, обучение и поведение человека в разных условиях, а также его психическое и психологическое здоровье нельзя рассматривать вне связи данного индивида с окружающей средой (в нашем случае – образовательной) и Природой в целом.

В широком смысле экопсихология занимается исследованием психологических аспектов систем «индивид-среда», или «Человек-Природа». В качестве предмета исследования в данном случае выступает становление психической реальности во *взаимодействии* индивида с окружающей средой (например, порождения и развития процессов профессионального мышления педагогов), а в итоге – формирования у него экологического сознания эгоцентрического типа, позволяющего преодолеть антропоцентрический тип сознания, реализующий субъект-объектную, а не субъект-субъектную логику взаимодействия между человеком и миром природы [С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996].

В последнем случае подразумевается, что система «Человек-Природа (окружающий мир)» выступает как целостный, *совместный субъект*, реализующий в своем становлении общеприродные принципы развития (природу бытия человека), и тем самым способный к саморазвитию через формирование совместного субъекта становления психической реальности. Примерами такого «совместного субъекта» [В.И. Панов], или «совмещенной психологической системы» [Л.С. Выготский] могут, на наш взгляд, служить системы: «Ребенок-Взрослый», «Учитель-Ученик», «Психолог-Учитель» и т.п.

С позиций экопсихологии, отношения «Учитель-Психолог» должны характеризоваться субъектностью и порождающим взаимодействием, проявляющимся в

различных формах диалога, позволяющего реализовать «принцип отраженной субъектности» [В.А.Петровский] в процессе «ко-эволюции» [В.Я.Ляудис] личности участников взаимодействия. Иначе говоря, сама система «Учитель-Психолог» может, на наш взгляд, выступать в роли своеобразной среды развития индивидуальности как педагога, так и самого психолога, то есть иметь системно-порождающий характер, системообразующим стержнем которой выступает внешне-предметная и внутренне-предметная (ментальная) деятельность специалиста, осуществляемая данным индивидом или группой. Причем, «предметом» такой деятельности могут выступать не только внешние, социальные объекты или их идеальные формы (образы, понятия), представленные в сознании субъекта, но сам Человек (педагог, психолог) как субъект, объект и средство своей предметно-практической деятельности. Тогда каждый компонент этой системы, выступая как условие и как средство изменения и развития другого, тем самым всякий раз порождает иную конкретность взаимоотношений, что феноменологически будет проявляться в развитии индивидуальности человека, его психических процессов, состояний, сознания в целом.

С этой точки зрения, акцент практической работы с педагогами смещается от диагностики уровня их профессиональной компетентности и ее развития к созданию такой развивающей образовательной среды, которая способствовала бы *проявлению* профессиональной позиции педагога, раскрытию его личностного и творческого потенциала.

Прежде чем подходить к проектировочному этапу подобной деятельности, необходимо обозначить основные методологические ориентиры, выработанные в современной науке и способствующие процессу постановки адекватных требованиям времени психолого-педагогических целей, а также выбору форм и методов сотрудничества в системе «Педагог-Психолог»:

1. В качестве исходного основания и единицы анализа для определения психики как *объекта* и *предмета* исследования и практики в экопсихологии выступает системное отношение «Человек-Природа» [7]. Понятие «Природа», как компонент указанного отношения, имеет разные смысловые значения, в том числе и как «все сущее, универсум...». Принимая за исходное такое значение понятия «природа», ученые пришли к представлению, что психика суть одна из форм природного бытия, реализующая в своем становлении общеприродные (универсальные) принципы этого бытия.

2. Рефлексия разных смысловых значений понятия «Природа» позволяет обнаружить, что «Человек», как носитель психики, в разных экопсихологических исследованиях тоже рассматривается по-разному:

– в *гносеологической роли* – как субъект психического отражения и/или субъект активности, когда взаимодействие между Человеком и Природой эксплицируется в объект-объектной и субъект-объектной логике;

– в *онтологической роли* – как субъект (носитель и реализатор) собственно психики в разных формах ее проявления (так называемое субъект-порождающее взаимодействие Человека с Природой).

3. Разные позиции, поставленные в определении экопсихологии, предполагают различное понимание субъектности психического. В гносеологическом плане понятие субъекта характеризуется активностью. Истоки активности не обсуждаются, она является атрибутом субъекта, отличающим его от объекта. Для понимания же субъекта в онтологическом плане активность выступает как сущностная характеристика, фиксирующая субстанциональность субъекта, то есть то, что субъект содержит в самом себе источник своего развития. И в этом смысле человек как субъект – носитель психики обладает способностью к саморазвитию [1].

4. Очевидной является взаимосвязь профессионального и личностного развития человека, в основе каждого из которых лежит принцип саморазвития, а уровень развития *самосознания* определяет ту или иную модель профессионального поведения специалиста: модель адаптивного поведения или модель профессионального развития [6]. Основной психологической характеристикой каждой из моделей является источник саморазвития (противоречия различного плана). Причем модель адаптивного поведения, реализуемая большинством отечественных педагогов, считается неконструктивной на всех этапах профессионализации педагога (адаптации, становления, стагнации), поскольку уже через 10-15 лет работы в школе такой педагог не просто испытывает неудовлетворенность профессиональной деятельностью, но в каждом третьем случае социально дезадаптирован вплоть до уровня больных неврозом.

Поскольку сегодня одной из значимых характеристик уровня личностного развития человека является его *готовность к профессиональному самоопределению*, одной из приоритетных задач образования (особенно дополнительного профессионально-педагогического) становится содействие формированию этой готовности на всех этапах профессиогенеза. Этому могут способствовать выделенные в отечественной науке [А.А. Вербицким, Ю.Н. Кулюткиным, Ю.Н. Турчаниновой, Б.С. Гуршунским, В.И. Загвязинским, И.С. Якиманской, Г.Н. Прозументовой,

А.А. Реаном, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, и другими] *психологические механизмы*, которые определяют процесс *обучения взрослых людей* [4; С. 43]:

1. Противоречие между ранее полученной профессиональной подготовкой и новыми требованиями профессии.
2. Перестройка устаревших профессиональных установок и профессиональной ментальности, сложившихся в опыте профессиональных стереотипов и штампов.
3. Готовность к расширению возможностей психосаморегуляции и овладению приемами и способами своего профессионального и духовного восстановления.
4. Мотивация к дальнейшему профессиональному саморазвитию и самореализации.

Выделенные механизмы позволили определить круг *приоритетных задач* повышения квалификации работников образования:

1. Формирование или переформирование профессиональной деятельности, профессионального общения, личностных качеств педагога.
2. Расширение и (или) углубление профессионального образа мира.
3. Овладение новыми способами решения профессиональных проблем и новыми приемами профессионального мышления [4].

Перечисленные задачи, по мнению О.М. Краснорядцевой [5], становятся постепенно актуальными и для практической психологии образования, поскольку позволяют осуществлять процесс психологического сопровождения профессиональной деятельности педагога в плане оказания ему помощи, заключающейся в удовлетворении потребности в удержании собственной целостности в непрерывном потоке бытия, и обеспечении пропедевтики возникновения профессиональных деформаций. Интересен с этой точки зрения опыт ряда образовательных учреждений Алтайского края, в которых была реализована специальная программа направленного профессионального развития педагогов. Программа предполагала лонгитюдную (рассчитанную на три года) психологическую подготовку и переподготовку учителей в рамках проекта по осуществлению психологического, общепедагогического и собственно технологического обеспечения преемственности педагогического процесса в условиях инновационного образовательного учреждения.

Основным принципом такого психологического сопровождения профессионализма педагога становится *принцип трансформации* «профессионального образа

мира» [О.М. Краснорядцева], который может быть реализован в двух направлениях:

– как движение *профессионального мышления*, которое обеспечивается *новообразованиями*, в том числе и *продуктами* мыслительной деятельности в виде найденных решений, знаний о себе. В этом случае образ мира расширяется *«изнутри»*, за счет включения в него продуктов мыслительной деятельности;

– как *противоположный* по своей направленности процесс, когда некие знания, обретаемые действующим субъектом со стороны участников групповой мыслительной деятельности, *вписываясь* в профессиональный образ мира, обретают *ценность*, *расширяют* его и создают возможность для *перестройки* ранее найденных решений.

Одним из возможных вариантов разработки стратегии такого сопровождения может стать разработанная Л.М. Митиной [6] модель создания условий для трансформации педагогической деятельности, которая предполагает в своей реализации несколько этапов: подготовки, осознания, переоценки и действия.

При этом на всех этапах работа должна строиться так, чтобы активизировать мыслительную деятельность педагогов. Для этого в процессе практического и теоретического исследования нами были выделены следующие *типы проблемных ситуаций*:

1. Ситуации, возникающие при *несовпадении* сложившегося образа себя с тем, как он открывается в групповой работе под воздействием средств обратной связи (видеозапись), в оценках других, при сопоставлении себя с другими.
2. Проблемность возникает как результат *обнаружения возможности* новых взглядов на профессиональную деятельность, принятие других педагогических решений. Здесь возникает феномен *«сбоя установки»*, стимулирующий поиск новых способов взаимодействия с детьми, новое их понимание и т.д.
3. Превращение совместной деятельности в пространство для развития, в котором участники открывают *возможности саморазвития*, профессионального *самодвижения*.

Литература

1. Абульханова К.А. К проблеме экологии личности // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – С.13.
2. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности // «Пси-

хология образования: проблемы и перспективы» (Москва, 16-18 декабря 2004 г.): Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004. – 448 с. – С. 6-10.

3. Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности: Учебное пособие. – Барнаул: БГПУ, 1998. – 112 с.

4. Краснорядцева О.М. Проблемы профессионального становления личности в процессе повышения квалификации // Сибирский психологический журнал. – № 16-17. – 2002. – С. 42-44.

5. Краснорядцева О.М. Коммуникативные барьеры в процессах педагогического и профессионального взаимодействия как предмет осмысления психологами образования // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе: Сборник статей / Под ред. В.И. Кабрина и О.И. Муравьевой. – Томск: ТГУ, 2004. – 280 с. – С. 234-243.

6. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С.28-38.

7. Панов В.И. Экологическая психология: состояние и перспективы // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 3-12.

Глава 2. ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

2.1. Исследование психологической готовности педагогов к трансформации профессиональной деятельности (программа исследования)

Несмотря на многообразие альтернатив учебных программ, возникновение различных инновационных образовательных учреждений, изменяется в основном информационное содержание образования, а функцию оно по-прежнему выполняет скорее «знаниевую», чем развивающую. Учебно-дисциплинарная модель развития школы сохраняется и в тех образовательных учреждениях, которые считают себя инновационными.

В педагогической психологии и дидактике настойчиво проводится идея индивидуального подхода и предлагаются различные методические решения его реализации. И нельзя отрицать, что именно она может способствовать становле-

нию субъектности школьника. В этом плане, правда, у большинства педагогов возникает справедливое сомнение в реалистичности решения задачи индивидуального подхода к учащимся при современной организации обучения в средней школе (высокой наполняемости классов, жесткой сетке учебных часов, оценке эффективности образовательного процесса на основе формальных показателей успешности учения).

В достаточно строгих рамках классно-урочной системы обучения индивидуальность ребенка проявляется, прежде всего, в избирательном отношении к содержанию учебного материала, разным учебным дисциплинам, предлагаемым ему способам и приемам учебной работы, в создании своих способов. Позднее – в выработке индивидуального когнитивного стиля, если говорить об интеллектуальном развитии школьника.

Концептуальным основанием для представления особенностей организации такого пространства в условиях средней школы может стать подход И.С. Якиманской, которая разработала принципы построения личностно ориентированной образовательной среды:

1. Вариативность (возможность свободного выбора детьми средств и форм самовыражения на основе предложенных альтернатив).
2. Гибкость (возможность педагога гибко изменять план взаимодействия с учеником).
3. Открытость (готовность учителя использовать возникающие у детей идеи и предложения в совместной деятельности на уроке и вне его).

Основными условиями организации личностно ориентированной образовательной среды, по мнению И.С. Якиманской, являются:

1. Признание педагогическим коллективом как основной цели и ценности образования – раскрытие каждого ученика как индивидуальности.
2. Простраивание индивидуальной траектории развития через реализацию образовательной программы в соответствии с личностными потребностями, интересами ученика.
3. Создание системы педагогических воздействий по раскрытию индивидуальности ребенка на всех возрастных этапах: от приема в школу до ее окончания.
4. Разработка школьной документации, позволяющей проследить и фиксировать динамику развития ученика от класса к классу не по отдельным, а по «сквозным» параметрам, обеспечивающим целостную характеристику ученика как личности.

Безусловно, одной из важных проблем реализации личностно-ориентированного подхода в обучении является не только создание условий для формирования психологической готовности учителя к его реализации, но и специально организованное обучение педагогов основам педагогической диагностики воспитанников, разработки специфических дидактических материалов, а также основам личностно-ориентированного общения с учащимися. И, что особенно важно, эта проблема не должна решаться «сверху», усилиями только администрации и приглашенных «со стороны» специалистов, а совместными усилиями педагогов, психологов, администрации в различных формах «совместной продуктивной деятельности» [В.Я. Ляудис].

Иначе говоря, личностно-ориентированный подход должен быть реализован по отношению ко всем субъектам образования, иначе дополнительная нагрузка на педагога по перестройке своей профессиональной деятельности будет иметь для него самые неблагоприятные психологические последствия, которые могут проявиться в отвержении новых идей, в появлении состояния тревожности и неудовлетворенности, что может стать началом возникновения различного рода профессиональных деформаций. Мы сознательно фиксируем внимание на личности учителя, поскольку от его готовности и желания реализовывать новые ценности в образовании напрямую зависит успех экспериментальной работы в данном направлении.

Анализируя итоги распространения основных идей гуманистической психологии на образовательную практику, К. Роджерс заметил, что *педагогика* представляет собой не некий единый метод, а *совокупность ценностей*, особую *педагогическую философию*, неразрывно связанную с *личностным способом бытия* человека. Такой взгляд позволил А.К. Марковой среди направлений деятельности современной психологической службы в образовании выделить задачи гуманизации профессионально-педагогической ментальности, причем одной из первых она называет задачу гуманизации ценностных ориентаций и установок педагогов.

В целом *менталитет* рассматривается психологами [О.Д. Наумова, О.Б. Куделина, Т.К. Рулина, Ю.А. Сорокин, А.Д. Синявский, И.Г. Губов, В.И. Пищик и другие] как специфика психологической жизни людей, которая раскрывается через систему взглядов, оценок, норм и умонастроений, основывающихся на имеющихся в данном обществе знаниях и верованиях. Именно эта специфика и задает вместе с доминирующими потребностями и архетипами коллективного бессознательного иерархию ценностей, а значит, и характерные для представителей дан-

ной общности убеждения, идеалы, склонности, интересы и другие социальные установки, отличающие данную общность от других.

Универсальным социальным институтом многоаспектного и концентрированного влияния на менталитет и, тем более, на «стартовые» идеалы и ценности личности (в том числе и профессиональные), по мнению Б.С. Гершунского, может быть сфера образования.

Мотивационная сфера традиционно выделяется как связующее звено в профессиональной деятельности, которое обуславливает целенаправленный, сознательный характер действий человека и, как считает А.К. Маркова, определяет потенциальные возможности личности, потребность в определенном виде деятельности, в организации социального взаимодействия в профессиональной среде, в совершенствовании личности с целью реализации потребностей в творческой деятельности, выступая как активный стимул развития личности в целом, в том числе и средствами профессии.

Таким образом, под *мотивационной готовностью* понимается готовность действующей личности к трансформации деятельности, изменению мотивов как определяющих деятельность при встрече со значимой информацией, проблемной ситуацией, способными повлиять на такую трансформацию.

Психологическая готовность – сложный феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве [К.К. Платонов, М.А. Котик, В.А. Сосновский, Р.Д. Санжаева, Л.И. Захарова и другие]. Проявляется она, по мнению О.М. Краснорядцевой, в форме установок, в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира, а также в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

Далее описывается опыт проведения диагностического исследования, осуществленного нами совместно с Ю.С. Крупновой и Г.В. Каплиной в одной из школ города Челябинска по запросу администрации школы. Поскольку школа в определенный период готовилась стать экспериментальной площадкой по разработке и внедрению в педагогический процесс личностно ориентированной образовательной модели, возникла необходимость в определении уровня психологической готовности членов педагогического коллектива к экспериментальной работе и в разработке программы подготовки учителей к подобной деятельности.

Объектом исследования выступили члены педагогического коллектива в количестве 49 человек.

Предметом исследования стал уровень психологической готовности педагогов к реализации личностно ориентированного подхода в образовательном процессе, проявляющейся в особенностях установок на восприятие учащегося, мотивационной направленности, особенностях профессионального самосознания.

Цель исследования: определение уровня психологической готовности педагогов к реализации личностно ориентированного подхода в образовательном процессе.

Задачи исследования:

1. Диагностика мотивационной готовности педагогов к трансформации собственной педагогической деятельности в контексте принятия ценностей личностно ориентированного подхода в обучении.
2. Исследование профессионально-личностной готовности педагогов к самореализации в педагогической деятельности (через выявление степени удовлетворенности профессиональной деятельностью).
3. Выявление социальных установок педагогов на восприятие ученика.

Психодиагностические методы исследования:

1. Опросник, направленный на выявление степени профессиональной ориентации педагогов на ценности директивного (традиционного) и недирективного (личностно ориентированного) подходов в образовании. Авторы – О.М. Краснорядцева, В.Е.Клочко (Приложение 1).
2. Методика изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении. Автор – Е.Н.Степанов (Приложение 2).
3. Методика Ф.Фидлера в модификации И.П. Волкова, Н.Ю. Хрящевой, А.Ю.Шалыто, направленная на диагностику социально-перцептивных установок личности (Приложение 3).

2.2. Мотивационная готовность педагогов к реализации личностно ориентированного подхода в образовании

Методологическая позиция, которая определяет нашу точку зрения на малоизученную проблему ценностной детерминации педагогического труда, задается представлением о ценности как особом системном *качестве* предметов и явлений, представленном на *полюсе субъекта* в виде переживания ценности и рационального постижения ее в процессе решения «задач на смысл», а на *полюсе объекта* – как его особое качество, возникающее в результате *проекции возможностей*

субъекта в предмет, посредством которого или в котором эти возможности могут быть реализованы.

Процесс ценностной детерминации педагогического труда объективируется в преобразовании ценностей в мотивы творческой педагогической деятельности и динамизации ее за счет придания ей направленности, избирательности, устойчивости. Он проявляется в той настоятельности, с которой учитель превращает свой мир в пространство для саморазвития, самосозидания, самоактуализации и персонализированного его в своих учениках.

Задачей данного этапа исследования стало изучение профессиональных ориентаций педагогов на ценности директивного и недирективного подходов к образовательному процессу.

Таблица 3

Степень принятия-отвержения педагогами ценностей директивного и недирективного подхода в обучении

Группы педагогов	Кол-во в %	Степень принятия-отвержения недирективного подхода	Степень принятия-отвержения директивного подхода
А	15	Высокая степень принятия	Высокая степень принятия
В	17	Высокая степень принятия	Средняя степень принятия
С	44	Средняя степень принятия	Низкая степень принятия
Д	7	Средняя степень принятия	Средняя степень отвержения
Е	17	Средняя степень принятия	Низкая степень принятия

В целом можно сказать, что ориентация членов педагогического коллектива на ценности директивного подхода характеризуется низкой степенью его принятия ($X_{cp}=7,6$ при $X_{max}=40$), а на ценности недирективного подхода – средней степенью принятия ($X_{cp}=19,89$ при $X_{max}=40$).

Анализ полученных данных позволил выделить несколько групп педагогов с разной степенью принятия-отвержения этих ценностей. Результаты анализа представлены в таблице 3.

Как видно на таблице 3, в педагогическом коллективе отсутствуют люди, однозначно отвергающие ценности недирективного (лично ориентированного) подхода в образовании. Однако (как показывают исследования, проведенные в разных педагогических коллективах), декларирование на уровне согласия с той или иной профессиональной ценностью (выявляемое тестированием), еще не означает, что учитель будет творчески перестраивать свою педагогическую дея-

тельность в соответствии с этими ценностями, менять стратегию и тактику своих профессиональных действий.

Необходимо еще знание о том, что побуждает человека к творческой трансформации своей профессиональной деятельности. Сделать предположение о преобладающих мотивах изменения своей деятельности в целях ее гуманизации нам помогло исследование, проведенное О.В. Никифоровой (1997), в котором она использовала типологию мотивов творческой трансформации педагогической деятельности, разработанную О.М. Краснорядцевой (1994). Это исследование позволило выявить особенности мотивообразования творческого педагогического руда при реализации учителями субъект-объектного (директивного) и субъект-субъектного (недирективного) подходов в реальной практике непосредственно в ходе урока.

При этом было обнаружено:

1. Чем *более* педагог ориентирован на *принятие директивного подхода*, тем более он принимает к решению задачи, сформулированные «сверху», и вынужден работать «по-новому» в силу внешних обстоятельств (например, чтобы избежать неприятностей со стороны администрации школы). Такой «внешний мотив» побуждает учителя лишь к преодолению препятствий во внешнем мире, но не выступает источником преобразования его «Я».
2. Ситуативное познавательное мотивообразование инициирует творческую деятельность тех педагогов, которые ориентированы на *среднюю и низкую степень отвержения* ценностей системы «субъект-объект». Данная группа подвижна более мотивом отказа от трансформации собственной деятельности, чем мотивом преобразовывать ее.
3. Мотив «ухода от педагогической монотонии» побуждает преобразовывать свою профессиональную деятельность педагогов, чьи ценностные доминанты в *большей степени* ориентированы на *принятие* ценностей *недирективного* подхода. Такие педагоги способны использовать возможности гуманизации обучения, которые открываются в самой педагогической ситуации урока – особенности учебного материала, возможности учащихся.
4. Чем выше степень принятия педагогами ценностей *недирективного* подхода в образовании, тем более проявляется у них мотив преобразовывать собственную профессиональную деятельность, реализуя при этом определенную возможность перехода к творчеству, проявляющемуся в данном случае в проектировании гуманистически ориентированного образовательного пространства. В нашем исследовании выявлена подобная группа педагогов, однако их позиция отличается *про-*

творечивостью, поскольку, наряду с высоким уровнем принятия ценностей не-директивной педагогики, они демонстрируют также достаточно высокую степень принятия ценностей директивного подхода в образовании.

Такая позиция, на наш взгляд может отражать наличие *внутреннего конфликта* (борьбы мотивов) в сознании педагогов, что подтверждает качественный анализ полученных данных.

С одной стороны, педагоги *признают* за ребенком право на «внутренним мир», на «свободный выбор и ответственность за него», на его позицию «субъекта», «творца культуры»; *определяют* основную задачу учителя как задачу «стимулирования и организации осмысленного учения»; *обозначают* приоритетом образовательного процесса «личностное развитие», а не «усвоение некоей суммы знаний».

А с другой стороны, в той же мере, позиция педагогов характеризуется «школоцентризмом», проявляющимся в усиленном поиске возможностей *«адаптировать* (приспособить) ребенка к принятой системе образования и содержанию того, что предусматривает государственный стандарт». При этом сами педагоги демонстрируют «рецептурный подход» к решению *задачи реформирования* образования с целью его гуманизации, поскольку главным фактором решения подобной задачи считают «хорошие педагогические технологии». В самой постановке проблемы гуманизации образования в таком виде кроется глобальное противоречие, потому личностно ориентированное образование не поддается технологизации, и именно в этом заключается его основная ценность, поскольку оно ориентировано на процесс развития индивидуальности, а не на усредненный результат усвоения ЗУНов.

В данном случае возникает предположение о том, что мотив преобразования присутствует в сознании педагогов как «знаемый» (поскольку он постепенно приобретает актуальность под влиянием социального заказа), но, к сожалению, не оказывает реального побуждающего действия на процесс профессионального развития педагога.

2.3. Исследование уровня удовлетворенности педагогов своим трудом

В психологии под самосознанием принято понимать динамическую систему представлений о самом себе, осознание им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценку этих качеств, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов.

Существует несколько подходов к пониманию профессионального самосознания. Например, Б.Д. Парыгин считает, что профессиональное самосознание – это осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе. В.Д. Брагина делает основной акцент на познании и самооценке профессиональных качеств и отношении к ним. П.А. Шавир трактует это понятие как избирательную деятельность самосознания личности, подчиненную задаче профессионального самоопределения; *осознание* себя как субъекта своей профессиональной деятельности. Очевидно, что подобные интерпретации термина «профессиональное самосознание» не противоречат друг другу, а лишь взаимодополняют, отражая различные аспекты этого широкого понятия.

Некоторые исследователи, в частности В.Н. Козиев, рассматривают профессиональное самосознание учителя в качестве центрального элемента педагогического мастерства, которое осуществляет прежде всего регулирующую функцию в деятельности учителя. В.П. Саврасов понимает под профессиональным самосознанием учителя результат отражения позиции педагога как субъекта управления в процессе обучения и воспитания школьников, результат осознания учителем профессионально значимых качеств своего «Я». По мнению Л.М. Митиной, профессиональное самосознание учителя не исчерпывается лишь когнитивным аспектом. Богатство, многосторонность и эмоциональная насыщенность педагогической деятельности вынуждают учителя не только осознавать наличие или отсутствие у себя тех или иных профессионально значимых качеств, но и формировать определенное самоотношение, испытывать *чувство удовлетворенности* или *недовольства* своим трудом, глубоко эмоционально переживать соответствие собственного образа идеальному образу себя как педагога. В результате этих процессов осуществляется *саморегулирующая функция* профессионального самосознания учителя.

В итоге складывается представление о профессиональном самосознании учителя как осознании педагогом себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности. Исходя из такого понимания, Л.М. Митина предлагает трехкомпонентную структуру самосознания учителя. При этом каждый компонент в структуре самосознания она предлагает рассматривать двояко: с точки зрения динамической – протекания и развертывания процесса и с точки зрения результативной – появления и наличия определенного продукта.

В *когнитивном* компоненте профессионального самосознания учителя предлагается различать процесс самопознания и его результат – систему знаний о себе, индуцируемую в образ Я как профессионала-педагога. При этом образ Я педагога является обобщенной системой представлений субъекта о себе, является относительно устойчивым образованием и выступает ведущим компонентом в структуре самосознания.

Аффективный компонент профессионального самосознания учителя характеризуется совокупностью трех видов отношений: 1) отношением к системе своей педагогической деятельности и оценкой результатов своей работы; 2) отношением к системе педагогического общения и эмоциональной оценкой того, как он реализует основные функции педагогического общения (информационную, социально-перцептивную, презентативную, интерактивную и аффективную); 3) отношением к своим профессионально значимым качествам и в целом к своей личности, оценкой уровня своей личностной и профессиональной компетентности и соответствия своему идеальному «Я-образу» педагога.

Одним из важнейших понятий, связанных с аффективной подструктурой профессионального самосознания учителя, является понятие самооценки. Самооценка в отечественной психологии рассматривается в двух аспектах: в ее связи с личностью и в ее связи с самосознанием. В связи с целями нашего исследования нас в большей степени интересует *связь самооценки с самосознанием*. Эту связь подчеркивал С.Л. Рубинштейн, говоря о том, что самосознание, включая то или иное отношение к себе, тесно связано с самооценкой человека, при этом самооценка существенно обусловлена его *мировоззрением*, определяющим *нормы оценки*.

Знание о себе, своих личных и профессиональных качествах, адекватная оценка своей профессиональной компетентности, умений налаживать эффективное межличностное взаимодействие с учениками, а также возникающее на основе этих знаний и самооценивания эмоционально-ценностное отношение к себе предопределяют *поведенческий* компонент профессионального самосознания учителя. По мнению Л.М. Митиной, основным *психологическим механизмом* этой подструктуры является *удовлетворенность* педагога собой и своей профессиональной деятельностью. Под удовлетворенностью понимается соотношение между мотивационно-ценностной сферой личности учителя и возможностью успеха деятельности по реализации ведущих мотивов его профессионально-педагогической деятельности.

В итоге мы определили задачей этого этапа исследования определение уровня удовлетворенности педагогов профессиональной деятельностью и собственной жизнью в целом. Общие результаты, полученные на этом этапе, представлены в таблице 4.

Таблица 4

Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью

Шкалы оценки	Уровень удовлетворенности		
	Высокий	Средний	Низкий
Общая удовлетворенность профессиональной деятельностью	43 %	26 %	31 %
Организация труда	38 %	31 %	31 %
Возможность проявления и реализации профессионально-личностных качеств	33 %	50 %	17 %
Отношения с коллегами, администрацией	40 %	39 %	21 %
Отношения с учащимися и их родителями	38 %	43 %	19 %
Обеспечение деятельности педагога	31 %	45 %	24 %

Качественный анализ полученных данных дает возможность составить общее представление о том, что именно в большей степени не удовлетворяет педагогов в профессиональной деятельности. Как видно на таблице 4, наибольший процент (31%) педагогов с низким уровнем удовлетворенности наблюдается по шкале «Организация труда» и столько же (31%) учителей имеют средний уровень удовлетворенности по данной шкале. То есть больше половины учителей могут быть недовольны своей учебной нагрузкой, расписанием уроков, работой своего методического объединения, а также нерациональным использованием своего рабочего времени благодаря действиям администрации или собственным усилиям.

На втором месте по степени выраженности чувства неудовлетворенности находится шкала «Обеспечение деятельности педагога», здесь с низким уровнем выявлено 24% и со средним – 45% (почти половина), в сумме это составляет 69%, то есть больше двух третей членов педагогического коллектива не удовлетворены или удовлетворены частично условиями работы в своем рабочем кабинете, его оборудованием, сложившимся в школе нравственно-психологическим климатом, системой научно-методического обеспечения, способствующей повышению про-

фессионального мастерства педагога, а также размером заработной платы и своевременностью ее выплаты.

Третья сфера отношений, вызывающих чувство неудовлетворенности у педагогов, это – «Отношения с коллегами, администрацией» (здесь педагогов с низким и средним уровнем удовлетворенности выявлено соответственно 21% и 39%). Результаты исследования показывают, что данную группу педагогов (а это больше половины членов коллектива) могут отличать конфликтные отношения с коллегами, отсутствие ощущения поддержки коллег, сомнения в справедливости оценки деятельности педагога администрацией, а также ощущение ее недоброжелательности по отношению к учителю.

На четвертом месте по значимости находится сфера «Отношения с учащимися и их родителями»: низкий и средний уровень удовлетворенности представлен соответственно у 19% и 43% учителей. То есть опять же более половины педагогов могут некомфортно себя чувствовать в среде учащихся, быть недовольными отношением учащихся к своему предмету, в большинстве случаев не испытывать чувства взаимопонимания в контактах с родителями, при этом быть уверенными в том, что родители не разделяют и не поддерживают педагогические требования учителя.

И, наконец, пятая сфера профессиональной деятельности учителя, вызывающая чувство неудовлетворенности у наименьшего числа педагогов (17%), хотя и фиксирующая самый большой процент (50%) средне удовлетворенных, это – «Возможность проявления и реализации профессионально-личностных качеств». Можно предположить, что данные педагоги *не испытывают потребности* в профессиональном и личностном росте, не ощущают реальной возможности повышать свое профессиональное мастерство, проявлять творчество и свои способности. Они не удовлетворены тем, что их успехи и достижения не замечаются администрацией и коллегами. Можно также выразить сомнение в том, что большинству педагогов нравится идущий в школе научно-методический поиск. С этой точки зрения, полученные нами данные вступают в противоречие с данными, полученными в исследовании, организованном администрацией школы и направленном на определение степени готовности членов педагогического коллектива к опытно-экспериментальной работы. Анализ этих данных показал, что большинство (71,1% в среднем, а иногда и 100%, например, учителей математики, трудового обучения, черчения, ОБЖ, физической культуры) опрошенных положительно относятся к исследовательской деятельности в школе. У нас возникла гипотеза о том, что на прямые вопросы анкеты, предъявленной администрацией школы, учи-

теля в большинстве случаев отвечали, движимые мотивом социальной желательности, то есть отвечали так, как ожидала от них администрация.

Наша гипотеза подтвердилась во время осуществления нами данного этапа исследования, поскольку при обработке результатов теста-опросника самоотношения С.Р. Панталева, который бы позволил нам составить целостное представление об особенностях профессионального самосознания педагогов, мы не смогли посчитать достоверными результаты более 80% педагогов, так как их данные свидетельствуют о недостаточной рефлексии представлений и переживаний, связанных с Я-концепцией профессионала, а также о тенденции давать социально желательные ответы.

2.4. Особенности социально-перцептивных установок педагогов

Гарантией устойчивости личности в столь подвижном социальном мире является сегодня свобода и ответственность личности, проявляющаяся в реализации права на выбор и ответственность за свое будущее. Суверенная личность, по мнению В.Е.Клочко, способна самостоятельно обеспечить устойчивость своего бытия в мире за счет саморазвития. В качестве базовой характеристики психологического фундамента личности Л.М.Митина, наряду с профессиональной компетентностью и личностной направленностью, выделяет *поведенческую гибкость*, в которой, по мнению многих исследователей, и проявляется готовность человека к самоизменению.

Использованная нами в исследовании методика Ф.Фидлера позволила зафиксировать поведенческие стереотипы педагогов через экспресс-диагностику профессиональных установок на восприятие учеников.

Обобщенные результаты, полученные в исследовании представлены на рисунке 1. Анализ результатов позволил условно разделить педагогов на четыре группы по преобладающему типу установки:

1. Активно-положительный тип установки выявлен у 27% (12 человек) педагогов, что проявляется в доброжелательном расположении ко всем ученикам, независимо от их успеваемости, прилежания, дисциплины. Причем эта доброжелательность может проявляться при очень высоком уровне требовательности. Отличительной чертой этих учителей является умение уважать детей авансом, не за определенные заслуги, а просто за то, что каждый из ребят – личность со своим внутренним миром, возможностями, со своим потенциалом развития.

Как отмечают исследователи, среди тех педагогов, которые показывают (по результатам наблюдения) свою возможность работать в субъект-субъектной образовательной парадигме, активно-положительный тип установки наблюдается в среднем в 87% случаев. И этот факт признается не случайным, поскольку отношение к ученику как субъекту деятельности есть признание права ученика быть таким, каков он есть. Доброжелательное отношение к учащимся, не зависящее от учебных успехов, есть проявление отношения к нему не как к социальной роли (ученик), а к человеку как ценности, на которой не сказываются оценки успешности в выполнении одной только функции (учиться).

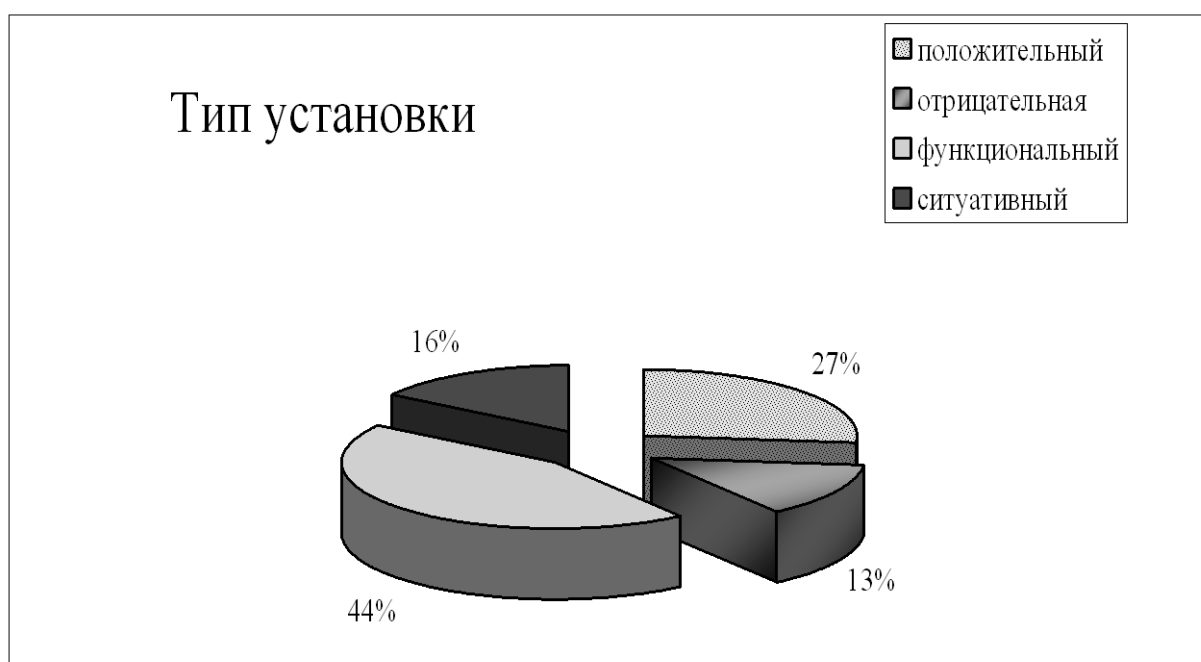


Рисунок 1. Установки педагогов на восприятие ученика

2. Функциональный тип профессиональных установок доминирует у 44% (20 человек) учителей. Для функционального типа характерно устойчивое разливное отношение к учащимся, зависящее от степени успешности ученика в выполнении учебных задач, от его прилежания, исполнительности, дисциплинированности. С «хорошими» учениками он может позволить неформальное общение в дружеской обстановке, старается обеспечить максимально благоприятные условия их деятельности. Именно у таких педагогов, зачастую, появляются так называемые «любимчики».

К учащимся, не выполняющим норму (не готовятся к уроку, не выполняют задания, плохо отвечают и т.п.) или недостаточно дисциплинированным, такой учитель относится жестко, нетерпимо, ставит их в гораздо менее благоприятные условия развития. Высокий уровень требовательности к себе у таких педагогов

сочетается с высоким уровнем требовательности и бескомпромиссности к ученикам в жестко заданных рамках социальных ролей «учитель»-«ученик».

3. Ситуативный тип установки доминирует у 16% (7 человек) педагогов. В целом этот тип характеризуется изменчивостью обращения с одними и теми же учениками, независимо от их успеваемости, заслуг и дисциплинированности. Причиной изменения отношения такого учителя к ученикам могут быть перемены каких-либо обстоятельств или даже просто колебания личного настроения педагога.

4. Скрытно-отрицательный тип установки выявлен у 13% (6 человек) членов педагогического коллектива. Как правило, таких педагогов характеризует внешняя вежливость или выдержанность в общении с учениками, но они склонны поддерживать только деловые контакты и не проявлять интереса к личности учеников, не вступать с ними в неофициальное общение. В своем крайнем варианте отрицательная установка проявляется в неумении и нежелании видеть в детях положительные качества, в предвзятом подходе к оценке людей, который маскируется высокой требовательностью, словами о важности учения, о значимости их предмета, что зачастую связано или с психологической неграмотностью учителя, или с некоторыми характерологическими особенностями, такими как мнительность, нетерпимость, недоброжелательность по отношению к людям вообще.

Специальное исследование, проведенное О.М.Краснорядцевой, в котором принимали участие 850 педагогов, было направлено на установление *взаимосвязи* между *адекватностью* (точностью и полнотой) *восприятия* психологических особенностей детей и типом профессиональной *установки* учителя. Оказалось, что адекватность восприятия учителей с *активно-положительным типом* установки составила 89%. Этот высокий показатель свидетельствует о том, что в профессиональном образе мира таких педагогов ребенок выступает не «урезанным» до уровня функции «объектом» педагогических воздействий, а существенно иначе. На этом уровне представлений уже складываются профессиональные установки на восприятие и отношение к ученику (например, доброжелательность), а также определенные методы работы с ним. Это проявляется, с одной стороны, в интересе к детям, проявляющемся в готовности получать и использовать психологическую информацию, например, от школьного психолога, а также в отсутствии «обвинительного уклона» в сторону детей в проблемных педагогических ситуациях и методах их разрешения. С другой стороны, у такого педагога наиболее ярко проявляется особая чувствительность к психолого-педагогическим проблемам, сопровождаемая стремлением самостоятельно их разрешать, а также высокой го-

товностью перестраивать себя, используемые методы обучения, воздействия и общения.

У учителей с функциональным и ситуативным типом установок адекватность восприятия психологических особенностей детей ниже (соответственно: 36% и 54%), а со скрытно-отрицательным типом – совсем низкая (19%).

ВЫВОДЫ:

1. Мы видим, что в рамках одного отдельно взятого образовательного учреждения сосуществуют совершенно разные ориентации на систему профессиональных ценностей. Говорить в этом случае о совокупности ценностей, определенной ментальности данного педагогического коллектива вряд ли корректно. Это, безусловно, ставит администрацию школы перед необходимостью изыскивать возможности в работе с учителями по *созданию условий для персонификации педагогами идей гуманизации образования*, поскольку очевидной является следующая психологическая закономерность: чем выше степень принятия ценностей недирективного подхода в образовании, тем более проявляется у педагогов мотив преобразовывать свою профессиональную деятельность.

2. Анализ полученных нами данных показал, что *большая часть учителей, принявших участие в исследовании, движима потребностью преобразовывать* свою профессиональную деятельность через *открытие* для себя новизны «внешнего мира», но возможность самодвижения, самосозидания еще не выступает для них ценностью. Это свидетельствует о необходимости психологического обеспечения педагогического труда, *создания условий*, в которых у учителя бы возникала *потребность реализовывать* свои профессиональные и личностные возможности.

3. Учитель, *удовлетворенный собой и своей профессиональной деятельностью*, не испытывает тревожности и внутреннего напряжения при общении с учениками. Обладая *адекватной самооценкой и позитивным* самоотношением, он с большей готовностью, чем его коллега с неадекватной самооценкой и высокой степенью неудовлетворенности, идет на *контакт* с детьми, демонстрирует способность к безусловному их принятию. Тем самым, педагог, испытывающий убежденность в своей личной и профессиональной компетентности, оказывает *позитивное* воздействие на самооценку и самоотношение детей, *стимулирует* у них стремление к успехам в учебной деятельности и в конечном итоге оказывает *развивающее* воздействие на их личность.

4. В целом можно констатировать, что в данном педагогическом коллективе преобладающим является функциональный тип (в разных его вариациях) установки на восприятие ученика (это 73% педагогов), а соответственно и готовность взаи-

модействовать с ним определенным образом. *Функциональные установки* представляют собой «классический» тип профессионально-педагогических установок, поскольку его формированию способствует существующая в нашем обществе социальная система и реализуемая в ней директивная педагогика. Очень тесно связаны с функциональными установками ситуативные и скрытно-отрицательные. *Ситуативные установки* принято считать личностно обусловленным отклонением от функциональных установок, а *скрытно-отрицательные* понимаются как «выродившиеся» функциональные, поскольку, несмотря на усилия по их маскировке, функционируют они в пределах жесткого распределения ролей (учитель-ученик) и в основе имеют те же психологические характеристики. Процесс «вырождения» функциональных установок неизбежен. Замечая в личности ученика только «функцию» (ученик), легко пропустить саму личность с ее возможностями, уникальным внутренним миром.

Глава 3. НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

3.1. Возможности тренинговых форм работы с позиций контекстного подхода к непрерывному педагогическому образованию

Проблема профессиональной подготовки учителя имеет давние традиции в психолого-педагогических исследованиях. Она привлекала пристальное внимание выдающихся педагогов-классиков: Я.А. Коменского, А. Дистервега, К.Д. Ушинского. В их трудах звучат актуальные сегодня идеи важности и ответственности профессии учителя, отбора в педагогические учебные заведения людей, способных к педагогической деятельности. Вопросы отбора молодежи в педвузы, формирование педмастерства, педагогической культуры, развития склонностей к педагогической деятельности мы находим в трудах А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского. Различные аспекты проблемы становления личности учителя разрабатывались коллективом исследователей под руководством Н.Д. Хмель: на довузовском [Н.В. Друзина, Л.В. Левашова], вузовском [Е.П. Нечитайлова, Л.В. Никитенкова, М. Есенова, А.Ф. Дайкер, С.Т. Каргин и др.] и послевузовском этапах подготовки [Г.Н. Касабекова, С.В. Фатеев и др.]. Появляются работы о влиянии довузовской и вузовской подготовки на профессиональное становление молодого учителя [Л.Н. Маркина]. Подробнее всего в литературе освещен вузовский этап подготовки и профессиональное становление педагога с точки зрения

различных подходов [В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, А.П. Акимова, Ю.П. Азаров, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров и др.]. Гораздо менее разработанным является послевузовский этап профессионального совершенствования [С.Т. Вершловский, Л.Н. Лесохина, А.К. Маркина, Г.С. Полянский и др.].

И.А. Колесникова [5], рассуждая о том, как приблизить подготовку учителя к потребностям школы, обосновывает *систему принципов подготовки будущего учителя*:

- Профессионально-личностное авансирование.
- Креативность профессионального поведения.
- Существование в условиях парадигмы, опережающей педагогическую реальность.
- Субъективация, индивидуализация содержания подготовки.
- Движение от целостных интегративных характеристик личности учителя к конкретным умениям и навыкам [5; С.78].

Задачами этапа *послевузовского педагогического образования* в последнее время справедливо называют совершенствование организаторских, коммуникативных свойств, профессионального мышления человека, его подготовленность к конкретному труду, потребность в самообразовании, достижение индивидуальных жизненных и профессиональных целей. Наряду с компенсаторной и профессионально-развивающей функциями следует учитывать личностно-развивающую и преобразующую функции, понимаемые как обратное влияние человека на общественный опыт.

Способами и приемами послевузовского образования называют решение специалистом типовых и нестандартных профессиональных задач, совершенствование практических навыков через развитие профессионального мышления, расширения профессионального образа мира, формирования гуманистических установок и ценностей саморазвития и самореализации.

В литературе обсуждается [1, 2, 9, 10, 11 и др.] возможность создания **рефлексивно-инновационной среды**, где стимулируется *сотворчество* обучающего и обучающегося, что не связано прямо с учебными предметами и их преподаванием, а больше зависит от климата общения.

Помочь в создании рефлексивно-инновационной среды в условиях послевузовского педагогического образования может использование знаково-контекстного подхода в обучении [Н.В. Борисова, А.А. Вербицкий].

Основной **единицей работы** в контекстном обучении становится не «порция информации», а *ситуация* во всей своей предметной и социальной неопреде-

ленности и противоречивости. Система проблемных ситуаций позволяет развернуть диалектически противоречивое содержание обучения в динамике и тем самым обеспечить объективные предпосылки формирования теоретического и практического мышления [Матюшкин А.М.]. В результате в действиях обучающихся появляется социальный смысл, формируются социальные установки.

Учебный материал в контекстном обучении также представляет собой знаковую систему, как и в традиционном обучении. Однако она не просто «замещает» профессиональную реальность, а воссоздает ее с необходимой полнотой для достижения целей обучения и воспитания [1; С.34].

Содержанием контекстного обучения выступает не только предметная сторона профессиональной деятельности, заданная с помощью системы учебных задач, моделей и ситуаций, но и ее социальная сторона, воспроизводимая различными формами совместной деятельности и общения.

К *базовым формам* относятся: учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность. Наиболее значимой для этапа послевузовского педагогического образования, на наш взгляд, является **квазипрофессиональная деятельность**.

Ее сущностью является создание в аудиторных условиях и на языке научных дисциплин условий и динамики производства, отношений и действий занятых в нем людей. Наиболее яркая *форма* квазипрофессиональной деятельности – **деловая игра** и другие игровые формы. Здесь удачно, по мнению А.А. Вербицкого, моделируется предметное и социальное содержание будущего труда, задается его контекст.

В контекстном обучении переход от учебной деятельности к профессиональной обеспечивается постепенной трансформацией мотивов из учебных в профессиональные. Здесь получают свою предметную реализацию принципы связи теории с практикой, единства обучения и воспитания, обосновывается принцип последовательного **моделирования** в обучении целостного содержания профессиональной деятельности специалиста.

Когда мы говорим о послевузовском образовании педагогов и отмечаем необходимость трансформации их профессиональных мотивов в мотивы самоопределения и саморазвития, то считаем целесообразным использовать как основную форму квазипрофессиональной деятельности в условиях непрерывного образования психолого-педагогический тренинг (ППТ). Использование тренинга, обладающего, на наш взгляд, целостностью в плане моделирования предметного и социального содержания педагогического труда, позволит осуществить психологи-

ческое сопровождение послевузовского образования педагогов в русле контекстного подхода, о котором говорилось выше.

Ведь для организации послевузовского образования необходимо сначала попытаться изменить позиции и установки слушателя, а затем излагать новые знания, чтобы последние не вступали в противоречие со взглядами специалиста и не вызывали у него чувства психологической защиты от новых подходов [11]. Только при этом условии будут полностью реализованы механизмы переобучения, которые состоят в перестраивании уже сложившейся деятельности, понимаемом как включение нового действия в состав уже сформированной деятельности, изменение мотивационных установок и придание им нового смысла, изменение самооценки, интерференция – влияние замены одних элементов деятельности другими.

Для самого субъекта послевузовского образования это – доформирование или переформирование профессиональной деятельности общения и личности, преодоление негативных установок, самопреодоление тормозящего влияния прошлого опыта и психологической самозащиты, если обучение расходится с привычным.

Социально-психологический тренинг (СПТ) в широком смысле понимается как система активной подготовки к общению. Общая **цель** СПТ – повышение компетентности в сфере общения, совершенствование коммуникативного поведения личности [Брылева О.А., Гайда В.Л., Кимпилайнен Е.И., Емельянов Ю.Н., Захаров В.П., Хрящева Н.Ю., Ковалев Г.А., Мелибруда Е., Петровская Л.А., Рудестам К.].

Все множество форм СПТ Л.А. Петровская делит на две группы: ориентированные на развитие специальных умений, которые можно классифицировать по трем сферам общения (коммуникативные, перцептивные и интерактивные), и на углубление опыта анализа ситуации в целом [12]. Задачи СПТ относятся как к личности, так и к группе в целом. Традиционно *задачами* СПТ считаются:

1. Получение знаний в области личности и группы.
2. Формирование и развитие навыков общения.
3. Коррекция и развитие личности.
4. Формирование, коррекция и развитие установок для успешного общения.
5. Развитие способности адекватного восприятия и оценки как себя самого, так и других людей, а также взаимоотношений между людьми.

Активное социальное, или групповое обучение на Западе как научно-практическое направление, решающее психологические и социально-

психологические проблемы индивидов, занимает прочное место в системе социально-психологической помощи людям. Каждое из существующих направлений в данной области имеет различные теоретические истоки (бихевиоризм, фрейдизм, гуманистическая психология, интеракционизм и др.) и скорее представляет собой «разноречивый и эклектический конгломерат обусловленных теоретическими ориентациями различных подходов» [4; С.129].

В 60-е годы на Западе, особенно в США, остро встала проблема обучения педагогов гибкости, нестандартности мышления, отказу от консерватизма, готовности к пересмотру привычной педагогической философии, для чего общие схемы поведенческих тренингов были перенесены в школьную действительность с целью оказания помощи учителю и повышения академической успеваемости. При этом использовались различные методы тренингов: обучение способам поведения, групповые дискуссии, ролевые игры, анализ педагогических ситуаций. Особенности такой работы с педагогами были коммуникация в группе, публичная репрезентация процесса общения, создание атмосферы совместного обучения. По мере освоения курса СПТ учителя, как правило, начинали перестраивать свою работу в соответствии с изменившимися представлениями. Но четкого ответа на вопрос: что меняется в ходе тренинга – навыки организации поведения или более глубокие составляющие личности учителя, не было.

Особенно ценным является опыт тренинговой работы К.Роджерса, который, пожалуй, одним из первых предложил использовать тренинг для перестройки **установок** учителей, желающих работать в гуманистической парадигме. В своей книге «Свобода учиться» он выделил три основные установки учителя, работающего в «осмысленном обучении», т.е. обучении, направленном на усвоение смыслов как элементов личностного опыта:

1. *Установка на «истинность» и «открытость»* – открытость учителя своим мыслям и переживаниям и способность открыто транслировать их учащимся.
2. *Установка на «принятие», «доверие»,* т.е. то самое «принятие», обеспечивающее сближение, взаимопонимание – у К.Роджерса эта установка обеспечивает уверенность учителя в возможностях своих учеников.
3. *Установка на «эмпатическое понимание»* – видение учителем внутреннего мира и действий ученика как бы его глазами.

С точки зрения современного научного психологического опыта, подобная работа с педагогами может быть продолжена с учетом следующих положений психологической науки:

1. Установки *не существуют изолированно*, а значит и изменять их, не зная взаимосвязи с другими психологическими феноменами, вряд ли возможно. Скажем, нельзя изменить установок, не вызвав определенных эмоциональных перестроек, выражающихся в переживаниях, имеющих чаще всего отрицательную модальность. Только в конце 80-х годов было показано, что *эмоции и установки* связаны в единые комплексы, «*эмусы*» [3], и любая перестройка установок неизбежно вызывает эмоциональные проявления. Ложной оказывается сама позиция, предполагающая, что гуманистические установки могут появиться вместо авторитарных в условиях СПТ, построенного на гуманистической основе, т.е. без всякой директивности, на базе эмпатического понимания (которого пока нет, и формирование которого есть цель тренинга), без определенного «насилия» личности над собой. Радость «свободного учения», которую испытывают учитель и его ученики, есть только следствие процессов, которые сами по себе могут быть далеко «безрадостными», трудными – когда речь идет об изменении установок учителя.

2. Установки не могут быть изменены, если не будет меняться весь профессиональный образ мира (ПОМ), система смыслов и ценностей, лежащих в его основе. Сегодня теория ПОМ является достаточно развитой [Агапова О.И., Вербицкий А.А., Братусь Б.С., Климов Е.А., Ключко В.Е., Краснорядцева О.М., Леонтьев А.Н., Смирнов С.Д. и др.] и можно утверждать, что изменение *образа мира* есть одновременно и изменение *образа жизни*, личностного способа бытия человека в мире, который задает учительская профессия. Здесь мы опять сталкиваемся с эмоциями, которые отражают смыслы и ценности явлений мира для человека [6], в отношении которых и актуализируются установки как готовность к реализации определенного поведения.

3. В *основе* перестройки установок, так или иначе, всегда лежит *конфликт*, который в самой общей форме может быть понят как *противоречие* между уровнями личностной организации учителя [7]. Этот конфликт заключается в тенденции действовать в соответствии с устоявшимися смыслами («надо!») и возможностью изменить привычное поведение ради более высоких смыслов (ценностей). Этот конфликт можно описать как противоречие между личностно-установочной и установочно-смысловой регуляциями [8]. Важно, чтобы в совместной деятельности (тренинге) это противоречие обнажалось и тогда оно будет приводить к актуализации личностного творческого потенциала, к изменению ценностно-смысловых составляющих профессионального образа мира и к трансформации установок в едином процессе совместной деятельности и совместной мыслительной деятель-

ности (или, по определению В.Я. Ляудис [9], совместной продуктивной деятельности), в которую превращается психолого-педагогический тренинг (ППТ).

ВЫВОД: Весь опыт, накопленный в психологической и педагогической науках и в практике повышения эффективности человеческой деятельности, в котором представлены роль и значение СПТ, может быть использован при переходе от СПТ к ППТ как дидактическому средству профессионально-педагогической подготовки специалистов. Необходимо, однако, учесть, что избежать эклектики как бессистемного заимствования элементов опыта, полученного в разных сферах жизнедеятельности, привязанного к конкретным ситуациям, осмысленного через различные «призмы видения», можно только в одном случае. Все позитивное должно быть соответственно оценено и отобрано через включение его в новую систему, по отношению к которой элементы опыта получают статус значимого, имеющего смысл. В данном случае для нас таковой выступает система непрерывного образования педагогов, ориентированная на гуманистическую, субъект-субъектную парадигму профессиональной деятельности, а значит и сама работающая в ней.

Литература

1. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С.31-39.
2. Казарин Л.С., Кузнецова В.А., Сенашенко В.С. Развитие многоуровневой системы подготовки учителя // Педагогика. – 1993. – № 5. – С.53-57.
3. Клочко В.Е. Инициация мыслительной деятельности: Автореф. диссерт... докт. психол. наук. – М., 1991. – 46 с.
4. Ковалев Г.А. Основные направления использования методов активного обучения в странах Запада // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 1. – С.127-131.
5. Колесникова И.А. Как приблизить подготовку учителей к потребностям школы // Педагогика. – 1992. – № 5-6. – С.71-78.
6. Краснорядцева О.М. Диагностика мышления в процессах трансформации рутинной деятельности в творческую. – Караганда: Изд-во КарГУ, 1994.
7. Краснорядцева О.М. Ценностная детерминация профессионального поведения педагогов // Сибирский психологический вестник. – Выпуск 7. – 1998. – С.25-28.
8. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. – № 1. – 1998. – С.13-25.

9. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. – 1997. – № 2.
10. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – № 9-10. – С. 55-63.
11. Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации // Педагогика. – 1992. – № 9-10. – С.65-67.
12. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М., 1989.

3.2. Психолого-педагогический тренинг как дидактическое средство повышения профессиональной компетентности учителя

Рассматривая социально-психологический тренинг в его дидактических функциях и возможностях, можно представить его существенно иначе. Прямой перенос СПТ в практику подготовки педагогов приводит к упрощенному видению его только как средства развития психических процессов педагога либо развития взаимопонимания и навыков педагогического общения. Это и происходит, в частности в работах В. Харькина, А. Гройсмана и других, когда СПТ переименовывается в психолого-педагогический тренинг (ППТ), сохраняя свою внедидактическую суть. Для этого необходимо выделить *критерии*, по которым ППТ может быть отнесен к системе дидактических средств.

Первым таким критерием является отнесение тренинга к **активным методам обучения**, т.к. совместная деятельность обучающихся и обучаемых в условиях тренинга предполагает активную позицию обоих субъектов образовательного процесса. Такой подход к тренингу позволяет в полном объеме реализовывать проблему единства педагогического руководства, с одной стороны, и самовоспитания, саморазвития – с другой.

Взаимодействие взглядов, точек зрения, позиций вызывает мышление – самый активный познавательный процесс. Отсюда можно сформулировать *второй* критерий: по форме организации ППТ является **коллективной формой деятельности**, т.е. опирается на различные приемы организации совместной деятельности обучающихся (игровые, проблемные, моделирующие).

Третьим, содержательным критерием тренинга как дидактического средства, является его **диалогичность**. Диалогичность, как известно, есть принцип устройства и работы сознания [М.М. Бахтин]. Содержание сознания в каждый момент времени определяется ценностно-смысловыми составляющими образа мира

[3]. В тренинге идет непрерывный диалог, сопровождающийся смыслообразованием и смыслопередачей, определяя тем самым содержание сознания участников тренинга, «проталкивая» в него то, что не имело значения, смысла и ценности до диалога. Таким образом, диалогичность становится критерием содержательности.

Критерий диалогичности тренинга является особенно значимым потому, что он является отражением процессов гуманизации современного общества. Не случайно Е.Н. Шиянов в качестве особо важного критерия современного образования профессионала называет *персонализацию*: «Персонализация профессиональной подготовки обусловлена установкой на восприятие каждого человека как заведомо интересного, на признание права каждого быть непохожим на других. Персонализация педагогического взаимодействия требует адекватного включения личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков) во взаимодействие обучаемых и обучающихся, т.е. полисубъектного (диалогического) подхода» [5; С.83]. На наш взгляд, тренинг является прямым воплощением диалогического подхода в образовании, т.к. он основан на признании позитивного потенциала человека, неограниченных творческих возможностей постоянного развития и самосовершенствования.

Четвертый критерий тренинга как дидактического средства определяется его направленностью: это – **квазипрофессиональная деятельность**, моделирующая реальную педагогическую деятельность. Здесь не фигурируют абстрактные знания о себе и другом – все подчинено профессиональному самоопределению и самосовершенствованию. В итоге более зримым становится различие между содержанием обучения и содержанием образования. *Содержанием обучения* являются продукты социального опыта, представленные в знаковой форме учебной информации и составляющие учебный предмет. *Содержанием же образования* выступает качественно иное – тот уровень развития предметной и социальной компетентности человека, уровень развития личности, который проявляется в процессе выполнения учебной деятельности и может быть зафиксирован как ее результат.

Пятый критерий тренинга определяется его назначением. ППТ – это **средство перестройки образа мира**, способствующее развитию педагогического мышления, смене установок на восприятие ученика и себя самого как субъекта образования. Результатом тренинга может стать формирование готовности к саморазвитию и самоизменению, той «флексibility» [В.А. Петровский, Г.В. Залевский], которая противостоит «регрессу компетентности» [4] как негативному результату педагогического опыта.

ВЫВОД: Психолого-педагогический тренинг понимается нами как особо организованная учебная деятельность, групповая по форме, диалогическая по содержанию, входящая в состав личностно ориентированных педагогических технологий и направленная на формирование: 1) гуманистических активно-положительных профессиональных установок; 2) социальной и личностной детерминации творческой самореализации учителя; 3) развитие творческого потенциала педагогического коллектива.

Литература

1. Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1994. – 203 с.
2. Кашапов М.М. Психологические основы решения педагогической ситуации: Учебное пособие.– Ярославль: ЯрГУ, 1992. – 83 с.
3. Клочко В.Е. Инициация мыслительной деятельности: Автореф. диссерт... докт. психол. наук. – М., 1991. – 46 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
5. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С.80-84.

3.3. Планирование и организация психологического сопровождения профессионального развития педагога в условиях образовательного учреждения

Для обеспечения организации работы педагогического коллектива в плане профессионального развития мы взяли за основу модель создания условий для трансформации педагогической деятельности, предложенную Л.М. Митиной [2] и предполагающую несколько *этапов*: подготовки, осознания, переоценки и действия.

В течение учебного года был реализован первый этап *подготовки*, включающий психодиагностику учителей и позволивший условно разделить их на три группы: *не желающих* внедрять инновационные технологии в образовательный процесс, *сомневающийся* в эффективности личностно ориентированного подхода в обучении, а также *готовых* и уже пробуемых внедрять новые формы в своей педагогической деятельности.

На втором этапе была разработана и внедрена вариативная программа повышения психолого-педагогической компетентности членов педагогического

коллектива школы. Программа предполагала не столько просвещение учителей (поскольку они демонстрировали достаточно высокий уровень психологической информированности), сколько создание проблемных ситуаций, связанных с осознанием тенденций развития современного образования, культурно-исторических факторов этого развития, а также необходимости изменения самой стратегии преобразования образовательной среды на гуманистической основе. Основными темами для обсуждения с педагогами стали следующие:

1. Психологический анализ педагогических теорий учения.
2. Педагогический анализ теорий развивающего образования.
3. Типы, структура, источники учебной деятельности в информационных образовательных технологиях.
4. Реализация индивидуального подхода в обучении с учетом когнитивных стилей учащихся.
5. Психические состояния школьников, возникающие в образовательном процессе.
6. Личностно-смысловые аспекты проявления субъектной позиции школьника в подростковом возрасте.
7. Психологическая готовность старшеклассников к жизненному самоопределению.
8. Ожидания субъектов образования (учителей, учащихся и их родителей) от учебно-воспитательного процесса.

Специфика работы с педагогами по данной тематике заключалась в том, что в основу содержания встреч легли результаты микроисследований, проведенных среди учителей, учащихся и их родителей по заявленной тематике. В результате новая для педагогов теоретическая информация подкреплялась эмпирическими данными, что делало процесс ее восприятия осмысленным и не отчужденным от актуальных проблем педагогической деятельности.

Реализация программы позволяет перейти к третьему этапу *переоценки*, предполагающему включение педагогов в активные формы взаимодействия в ходе дискуссий, тренингов, деловых игр. Для этого во время весенних каникул для педагогов могут быть организованы вариативные психолого-педагогические семинары:

1. Основы личностно-ориентированного взаимодействия педагогов с детьми.
2. Использование возможностей дифференциальной психологии при организации педагогического процесса.

3. Психолого-педагогические проблемы реализации инновационных технологий в образовательном процессе.

Завершение этапа *переоценки* может позволить предоставить педагогам возможность разрабатывать и реализовывать новые формы педагогической деятельности. Причем, нельзя жестко запрограммировать предполагаемые результаты подобной работы, потому что в каждом конкретном случае они будут индивидуальны.

Итогом наших размышлений стала разработанная программа реализации четвертого этапа *действия*, направленная на проектирование педагогами условий экспериментальной работы по внедрению в образовательный процесс личностно ориентированного подхода. Работа продолжается. Безусловно, много вопросов остается неясными, например, «каковы психологические механизмы становления и развития индивидуальности ребенка в образовательном процессе?» или «по каким педагогическим или психологическим критериям возможно в современных условиях оценивать эффективность работы школы?». Много проблем возникает и в связи с организацией процесса психологического сопровождения профессионального развития педагога, поскольку не всегда эта работа поддерживается администрацией разного уровня. Тем не менее, существует определенная надежда на то, что подобная работа будет востребована нашим обществом, и для нее будут созданы достойные условия, которые могли бы подтвердить уже ставшие аксиомой слова известного академика А.Д. Сахарова: «Мир, прогресс, права человека – эти три цели неразрывно связаны, нельзя достигнуть какой-либо одной из них, пренебрегая другими» [6; С.128].

Не вызывает сомнения, что подобная работа должна строиться на четких концептуальных основаниях, о которых стоит сказать отдельно. Как было сказано выше, процесс сопровождения профессионального развития педагога, организованный в форме психолого-педагогического тренинга, направлен на изменение профессиональных установок и трансформацию профессионального образа мира педагога в целом. При этом теоретический анализ и опыт работы в данной области позволил нам выделить базовые принципы разработки подобных программ:

1. **Принцип активности** участников тренинга через активизацию профессионального мышления в процессе решения педагогических задач разного уровня.
2. **Принцип исследовательской, творческой позиции** (обнаружение психологических закономерностей, открытие чего-то нового в себе, других людях).
3. **Принцип объективации** (осознания) поведения при помощи различных форм обратной связи.

4. **Принцип вариативности**, т.к. в каждой группе участников обнаруживаются, наряду с общими, специфические проблемы, требующие разрешения, вследствие чего составить универсальную программу не представляется возможным.

5. **Принцип трансформации профессионального образа мира педагога** в двух направлениях: а) как движение профессионального мышления, которое обеспечивается новообразованиями, в том числе и продуктами мыслительной деятельности в виде найденных решений, знаний о себе. В этом случае образ мира расширяется «изнутри», за счет включения продуктов мыслительной деятельности; б) как противоположный по своей направленности процесс, когда некие знания, обретаемые субъектом со стороны участников группы, вписываясь в образ мира, становятся ценными, расширяют его и создают возможность для перестройки ранее найденных решений.

В соответствии с этими принципами можно следующим образом определить *функции* психолого-педагогического тренинга:

1. **Решение задачи катарсиса** (разгрузки, сбрасывания напряжения, связанного с былыми или настоящими проблемами).

2. **Изменение смысловой картины мира педагога** через механизм смыслопередачи в общении в процессе сопереживания. Здесь эмпатию можно понимать как механизм расширения мира человека за счет постижения смысла явлений мира, как они сложились у других участников совместной деятельности.

3. **Переструктурирование образа мира участников ППТ**. В ходе решения возникающих «задач на смысл» [А.Н. Леонтьев] формируется особое мышление, в процессе которого действительность обретает другую ценностно-смысловую определенность, а сознание – системный и смысловой характер. *Новое видение педагогической действительности* рождает противоречие, заключающееся в осознании человеком несоответствия сложившихся стереотипов профессиональной деятельности новому видению мира. *Потребность в поиске* новых методов и способов педагогического взаимодействия, организации учебной и воспитательной работы превращает саму деятельность учителя в поисковую, творческую, актуализируя потребность в самореализации и желание вызвать эту потребность в своих учениках.

В ходе определения задач, принципов и функций ППТ, меняются и представления о назначении его этапов. При выделении этапов тренинга, мы используем подготовительный (ориентационный) этап для определения основных направлений работы с группой и мотивации учителей к участию в групповой работе. *Подготовительный этап* предполагает получение участниками данных о специфике

предстоящей работы; первичную диагностику ожиданий; создание в группе такой атмосферы, которая способствовала бы самопознанию и самопроявлению; актуализацию каждым своей профессионально-педагогической позиции и ее концептуализации.

В ходе этого этапа вводятся нормы поведения участников, происходит их знакомство друг с другом, а также определяются основные проблемы, над которыми группа будет работать в дальнейшем.

На этапе *знакомства* используется несколько вариантов этой процедуры. Поскольку ППТ проводится в условиях реального коллектива школы, где люди работают вместе много лет, это приводит иногда к тому, что в группе сразу возникают напряженные отношения, не способствующие проявлению искренности и самораскрытия. Поэтому на этапе знакомства целесообразно использовать процедуры, способствующие раскрытию не функциональных, а личностных качеств педагогов. Традиционно в тренинге на этапе знакомства участникам предлагается назвать свое реальное или воображаемое хобби, вспомнить любимую игрушку детства, нарисовать эмблему с жизненным девизом или взять у кого-либо из участников интервью и потом представить его.

Для нас эта процедура важна тем, что во время нее происходит «зондирование» образа мира участников, т.е. выявление их жизненных позиций и системы ценностей. Для многих педагогов уже этап знакомства является откровением, когда коллеги, проработавшие вместе много лет, узнают что-то новое друг о друге, находят нечто общее с людьми, с которыми практически не общались до тренинга. В то же время, в группе устанавливаются человеческие отношения через возникновение сопереживания и интереса друг к другу. Этот этап можно считать особенно важным для формирования установки на принятие человека таким, какой он есть.

Основными *средствами* взаимодействия в условиях тренинга являются вербальная и невербальная коммуникация между участниками группы, включая и самого психолога. Главной *формой* взаимодействия является групповая дискуссия, где происходит фокусирование на обсуждении профессионально-педагогических проблем (в отличие, например, от терапевтических групп, где обсуждаются биографии и проблемы отдельных участников группы), а также ролевые игры, моделирующие педагогическую реальность, способствующие активизации мыслительной деятельности. *Вспомогательными* формами остаются традиционные в СПТ психогимнастика и рисунок.

Необходимо отметить, что на всех этапах тренинга (подготовительном, обучающем и завершающем) важно строить работу так, чтобы активизировать мыслительную деятельность участников по отношению к себе, своим чувствам и эмоциональным проявлениям при взаимодействии с другими людьми (через механизмы рефлексии и эмпатии). Тогда он будет направлен не на выработку умений и навыков, а на создание условий лучшему пониманию ценностей друг друга, а в дальнейшем и принятию их элементов, ставших личностно значимыми для участников тренинга.

Рассматривая психолого-педагогический тренинг как квазипрофессиональную деятельность, моделирующую педагогическую реальность, необходимо постараться спланировать свою работу так, чтобы моделируемые ситуации были разнообразны, отражали бы многообразие педагогического взаимодействия и активизировали не только практическое, но и теоретическое мышление. Можно выделить три типа проблемных ситуаций, используемых в условиях тренинга:

1. Ситуации, возникающие при несовпадении сложившегося образа себя с тем, как он открывается под воздействием средств обратной связи (видеозапись), оценок других, при сопоставлении себя с другими.
2. Проблемность возникает как результат обнаружения возможности новых взглядов на профессиональную деятельность, принятия других педагогических решений.
3. Разворачивание совместной деятельности становится пространством для развития, в котором участники открывают возможность саморазвития, профессионального самодвижения.

Выделенные типы проблемных ситуаций, используемые в условиях тренинга, соответствуют высшему уровню сложности в таксономии учебных задач Д. Толлингеровой [1; С.15-17]:

К задачам первого уровня сложности относятся задачи, предполагающие *воспроизведение* знаний, второго уровня – предполагающие *простые мыслительные операции*, третьего – предполагающие *сложные мыслительные операции*, четвертого – *обобщение знаний и сочинение*, и пятого, высшего – предполагающие *продуктивное мышление* (на применение на практике, на решение проблемных ситуаций, на целеполагание и постановку вопросов, на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных, на эвристический поиск на базе логического мышления).

Говоря о методической стороне реализации модели психологического сопровождения профессионального развития педагога, можно отметить некоторые

удачные, на наш взгляд, находки в области социально-психологических техник работы с группой, помогающие организовать проблемные ситуации всех трех типов. Речь о них пойдет в следующих параграфах данного пособия.

Литература

1. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1989.
2. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С.28-38.
3. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М., 1995. – 142 с.
4. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С.79-84.
5. Слободчиков В.И., Исаев Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С.72-80.
6. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 224 с.

3.3.1. Моделирование процесса педагогического целеполагания на подготовительном этапе

Одним из методических приемов, используемых нами как со студенческой, так и профессионально-педагогической аудиторией, является «*Техника планирования для зрелой команды*». Данный материал мы рассматриваем как один из инструментов, с помощью которого можно начать целенаправленный процесс развития педагогического коллектива в направлении осознания совместных целей в профессиональной деятельности. За основу взят опросник, предложенный Д.Финком на семинаре «Лидер XX века» в г. Новгороде в 1993 году.

Дана анкета, в которой представлены индивидуальные характеристики личности. Обратите внимание, что ни одна из них не имеет заведомо негативного смысла:

1. Дух соперничества
2. Чувство товарищества
3. Креативность (способность к творчеству)

4. Способность критически мыслить
5. Любознательность
6. Озабоченность материальным успехом
7. Порядочность
8. Честность
9. Доброта
10. Независимость
11. Интеллектуальная развитость
12. Послушание
13. Предприимчивость
14. Открытость
15. Наличие собственных убеждений
16. Уравновешенность
17. Организованность
18. Чувство юмора
19. Эмоциональность
20. Искренность
21. Социальная адаптабельность
22. Воспитанность

Методы работы с анкетой

Состав группы разбивается на микрогруппы по 3-5 человек в каждой. Каждая группа получает по одной анкете, содержащей список указанных индивидуальных характеристик. Далее на основании этого списка каждая группа выполняет пять одинаковых заданий. Результаты их работы по установленной Вами форме сдаются ведущему в письменном виде и обрабатываются с целью получения усредненных показателей по каждой анкете.

Время работы над каждым заданием зависит от выбранного метода, однако, в среднем занимает около 10 минут. Следовательно, общее время работы – около часа (хотя практика показывает, что для полноценной работы обычно требуется около 2-2,5 часов).

Работа каждой микрогруппы по выполнению задания в принципе распадается на две части. В начале каждый член группы индивидуально решает задачу, отвечая на вопрос «*Кто я такой?*» – т.е. какова моя система ценностей, каково мое понимание настоящего и будущего, каково мое представление об окружающих. Затем группа вырабатывает общий взгляд, единое мнение.

Для каждой группы задания формулируются следующим образом:

1. Отберите пять черт наиболее точно, по вашему мнению, отражающих современного «хорошего школьника» и расположите их по степени значимости (про-ранжируйте). Выработайте единое мнение в группе. Эта часть работы имеет целью выбор наиболее значимых характеристик, описывающих «хорошего ученика». Очень важно, чтобы эти характеристики относились к ученику вашей школы.
2. Вторая часть работы с анкетой имеет ту же цель, но описывает «хорошего учителя» в сегодняшних обстоятельствах Вашей школы. В приведенном списке выберите пять характеристик, которые Вы считаете наиболее важными для описания «хорошего учителя», и расположите их в порядке значимости для Вас. Выработайте единое мнение в группе.

Оба задания позволяют в общих чертах ответить на вопрос "Кто мы такие?", так как дают возможность определить наши сегодняшние взгляды на себя, коллегу, ребенка.

3 и 4 части работы связаны в выявлении взглядов на будущее и являются ответом на вопрос «*Чего мы хотим?*» Очень важно, чтобы в ответах на вопросы использовался пример Вашей школы.

3. В представленном списке выберите те пять индивидуальных характеристик, которые, Вы считаете наиболее существенными для описания «идеального школьника», и расположите их в порядке значимости. Выработайте единое мнение в группе.

4. В представленном списке выберите те пять индивидуальных характеристик, которые Вы считаете наиболее существенными для описания «идеального учителя», и расположите их в порядке значимости. Выработайте единое мнение в группе.

5. Эта часть работы имеет целью определение характеристик человека, который в Вашем городе или селе в сегодняшних обстоятельствах считается успешным. Назовем его «успешным взрослым». Она особенно важна, так как дает представление о *социальном заказе*. В приведенном списке выберите пять индивидуальных характеристик, которые являются наиболее существенными для описания «успешного взрослого».

Этап согласования представлений с коллегами является наиболее важной частью работы. Здесь возникает много проблем. Во-первых, выясняется, что, несмотря на сходство отобранных характеристик, есть и несомненные различия. Во-вторых, в большинстве случаев педагоги не имеют достаточного опыта согласования своих позиций, но к согласию в соответствии с правилами игры нужно прийти. В-третьих, практически любая характеристика может трактоваться по-

разному. Например, такая характеристика как порядочность кем-то рассматривается как синоним честности, а кем-то (по Аристотелю) – как свойство человека, заключающееся в том, что имея право на большее, он ограничивается меньшим. Следует иметь в виду, что нет правильного или неправильного понимания термина, задача – найти общую трактовку.

Обсуждение результатов работы с анкетой можно провести сразу, используя, например, такую методику. Во время краткого перерыва группа экспертов обрабатывает результаты: на основании групповых отчетов происходит выбор и ранжирование наиболее привлекательных характеристик по каждому из пяти предложенных для описания персонажей. Результаты предъявляются группе.

Основные направления анализа

Среди *представлений о хорошем ученике* в настоящее время господствует набор характеристик, которые отражают стремление педагогов к социальному миру в школьной среде, т.е. хорошим чаще всего считается легко управляемый ребенок. Характерно, что среди наиболее привлекательных черт сегодняшнего школьника отсутствуют такие как критическое мышление, самостоятельность, дух соперничества.

Важно отметить, что эти характеристики отсутствуют и в представлениях о хорошем учителе. Такого рода результаты свидетельствуют о значительной разнице между представлениями о «хорошем» состоянии основных участников учебного процесса и описанием «преуспевающего взрослого».

Можно сказать, что в окружающем школу социуме выше оцениваются (самими педагогами!) самостоятельные, критически мыслящие люди, обладающие собственными убеждениями, склонные к риску, имеющие развитый дух соперничества. Хотя в каждом конкретном регионе представления об «успешном взрослом» могут быть совершенно разные.

Анализ свидетельствует о наличии противоречия между представлениями педагогов о том, какой должна быть сегодня востребованная обществом личность, и тем, какого человека они формируют в школе. Можно допустить, что причина этого в высоком уровне конфликтности и в подсознательном желании спроектировать более комфортные условия собственного существования.

Данная техника может, на наш взгляд успешно использоваться на начальном этапе взаимодействия с педагогами, т.к., с одной стороны, способствует развитию *способности к целеполаганию* в профессионально-педагогической деятельности, а с другой, при столкновении взглядов педагогов на цели образования в современ-

ном обществе и возникает проблемная ситуация второго типа как результат обнаружения новых взглядов на профессиональную деятельность.

Аналогичную ситуацию создает и дискуссия на тему «Условия достижения взаимопонимания учителя и ученика», которая была разработана О.А. Брылевой в программе тренинга взаимопонимания для педагогов. Данная техника ценна еще и тем, что позволяет поставить проблему взаимопонимания не только между учителем и учеником, но и между самими коллегами и углубить процесс познания ими особенностей друг друга, и при умелом руководстве может активизировать процессы групповой динамики в сторону повышения работоспособности группы. Этому способствует анализ участниками видеозаписи дискуссии с точки зрения механизмов взаимопонимания, которые проявлялись в данной ситуации.

Методика проведения дискуссии может быть представлена в следующем виде. Участники тренинга делятся на микрогруппы по 3-5 человек. Каждому участнику дается бланк с перечнем условий достижения взаимопонимания учителя и ученика, состоящий из 20 пунктов:

1. Умение видеть в ребенке личность
2. Умение встать на позицию ребенка
3. Взаимное уважение
4. Знание своего предмета
5. Знание возрастных и индивидуальных особенностей детей
6. Доброта
7. Доверие
8. Доброжелательность
9. Уважение
10. Любовь к детям
11. Знание окружения ребенка, его семьи
12. Тактичность
13. Терпимость
14. Желание ребенка учиться, стремление к получению знаний
15. Умение понимать ребенка
16. Создание благоприятных условий психологического комфорта
17. Знание наклонностей, способностей, интересов ребенка
18. Любовь к своей работе
19. Образованность учителя
20. Личностные качества педагога

Первоначально каждый участник решает задачу индивидуально (необходимо проранжировать эти условия в порядке значимости), потом в совместном обсуждении. После этого каждая группа определяет одного своего члена, который будет представлять ее мнение в групповой дискуссии. В ходе дискуссии (ведущим ее может быть как психолог, так и любой член коллектива) участники должны попытаться прийти к единому мнению, что сделать достаточно трудно, т.к. «правильного» решения этой задачи быть не может: все зависит от логики ранжирования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что любые процедуры, связанные с ранжированием каких-либо переменных, моделируют ситуации выбора для педагога, способствуют проявлению его профессиональной позиции, осознанию объективных и субъективных условий профессиональной деятельности, что и создает предпосылку для развития профессиональной рефлексии, расширения профессионального образа мира.

3.3.2. Анализ трудных ситуаций общения как средство повышения коммуникативной культуры педагога

Если во время совместной работы благоприятно пройдены конфликтные по своей природе дискуссионные этапы, можно считать, что группа готова перейти к совместному анализу и решению задач педагогического взаимодействия. Здесь может помочь разыгрывание педагогами *ролевых ситуаций* педагогического общения. Можно привести некоторые примеры таких ситуаций, позволяющих педагогу занять позицию другого человека и попытаться понять истинные причины его поведения через собственные мысли и переживания:

1. «Группа родителей учащихся одного из старших классов в категорической форме потребовала заменить учительницу, на том основании, что она работает в школе первый год, и у них нет уверенности, что начинающий специалист обеспечит надлежащее преподавание предмета» (Роли – «директор школы», «группа родителей»).
2. «Молодая учительница физики, работающая в школе первый год, увлечена своей работой. Она охотно занимается с учащимися, но только с теми, кто любит ее предмет. Но не хочет тратить время с плохо успевающими, которых немало. На замечание учительница ответила: «Не бойтесь, картину успеваемости я не испорчу. Всем слабым тройки поставлю. Но работать мне не мешайте» (Роли – «завуч школы» и «молодая учительница»).

3. «Опытный классный руководитель, проработавший в школе 20 лет, а в данном классе – 3 года, жалуется руководству школы на новую учительницу (стаж 1 год), которая слишком свободно ведет себя с учениками. Они провожают ее, бывают у нее дома, где засиживаются до поздней ночи. Вместе бывают на дискотеках». (Роли – «директор школы» и «пожилая учительница»).

4. «Вы узнали, что одна из Ваших коллег дурно отзывалась о Вас в праздничной компании. Надо с ней поговорить. Конечно, это не очень приятный разговор, но лучше все сразу выяснить, чем строить догадки и переживать по этому поводу. Случай представился, вы одни, никого нет рядом...» (Роли – «двое коллег по работе»).

Групповая работа над ролевыми ситуациями может вестись *по методике анализа трудных ситуаций общения*, разработанной М.В. Осориной и Е.В. Сидоренко (в модификации Т.К. Кудайбердиева). Методика анализа трудных ситуаций отличается от работы обычной дискуссионной группы. Процедура включает не только обсуждение, но и элементы ролевой игры, при этом она более регламентирована. Процесс разработки проблемы идет индуктивно – от частного к общему. В качестве учебного материала психолог подбирает конкретную жизненную ситуацию, значимую для участников группы. В процессе групповой работы она пошагово анализируется с тем, чтобы выявить и осознать психологическую проблему, лежащую в ее основе. Затем группа намечает нравственно обоснованные и психологически эффективные пути решения этой проблемы.

Методика удобна при работе с большими аудиториями (от 25 до 200 человек), превышающими размер обычной тренинговой группы, а также в тех случаях, когда традиционные методы социально-психологического тренинга невозможны из-за кратковременности или одноразовости занятия.

Цели овладения методикой:

1. Частная – помочь слушателям в решении профессионально значимых коммуникативных проблем.
2. Общая – развитие социального интеллекта участников:
 - Расширение социально-психологического поля зрения;
 - Обучение психологическому анализу ситуаций;
 - Обучению умению понять точку зрения собеседника;
 - Обучение большему осознанию собственных действий;
 - Повышение морально-этического уровня взаимодействия с другими людьми.

Процедура реализации методики

Методическое оснащение: пример конкретной ситуации для анализа; примеры разных (типичных) вариантов поведения людей в предложенной ситуации; таблица элементов психологической структуры ситуации взаимодействия (общения), она же может быть и результативным табло; пример идеальной модели нового поведения в ситуации просьбы.

I этап: Знакомство с проблемой

Шаг 1. Ведущий делает краткое вступление, называет тему предстоящей работы и ее цель, и предлагает конкретную жизненную ситуацию значимую для участников занятия (приложение 1).

Шаг 2. Участникам занятия предлагается придумать несколько реплик от лица персонажей предложенной ситуации, с тем, чтобы проблема была решена.

Шаг 3. Участники в группах по 3-5 человек (или индивидуально) ищут решение ситуации.

Примечание:

1. Формы предъявления ситуации могут быть различными. Ведущий может прочитать описание ситуации, показать отрывок видеозаписи, воспроизвести сценку в лицах. Ситуация должна быть компактной, короткой с двумя-тремя действующими лицами и давать возможность различных вариантов ее решения.

2. Формирование микрогрупп может происходить по-разному:

- по личным симпатиям;
- по подбору высказываний по фразам или открытки по ее частям, и т.п.

Это необходимо для создания хорошего настроения, формирования мотивации участия в работе, совместной деятельности.

II этап: Сбор банка типичных реакций

Шаг 4. Свое решение: найденные реплики каждая группа проигрывает в ролях перед всей аудиторией (или каждый участник зачитывает свои реплики).

Шаг 5. Ведущий собирает все предложенные варианты решения ситуации.

Примечание: На этом этапе решаются следующие психологические задачи:

1. Знакомство с широким репертуаром ответов разных людей на заданную ситуацию обогащает поведенческий опыт, позволяет эмоционально прочувствовать ситуацию;
2. Разнообразие предложенных вариантов заставляет сравнивать, появляется понимание множественности решений и возникает проблема выбора, а значит и критериев этого выбора.

*III этап: обсуждение и сравнительный анализ
предложенных вариантов решения ситуации*

Шаг 6. Анализ ситуации необходимо начать с определения следующих моментов:

- а) Какая эта ситуация – это ситуация:
 - Личной просьбы;
 - Требования;
 - Или приказа?
- б) Каковы позиций сторон в данной ситуации:
 - одноуровневые (равные),
 - или субординированные (иерархически соподчиненные)?
- с) Каковы возможные реакции партнера в данной ситуации:
 - может выполнить, а может и не выполнить,
 - или должен выполнить?

Шаг 7. Ведущий вводит двуединый критерий оценки эффективности действий участника обсуждаемой ситуации: «Коммуникативное поведение считается эффективным, если участники ситуации успешно выполнили стоящую перед ними задачу и одновременно сохранили и сформировали положительное отношение друг к другу».

Примечание. Ведущему вместе с участниками необходимо конкретизировать этот критерий оценки эффективности поведения применительно к обсуждаемой ситуации (В нашем примере критерий будет выглядеть следующим образом: «останутся ли ребята помочь и с какими чувствами они будут это делать»).

Шаг 8. Исходя из этого критерия эффективности коммуникативного поведения, т.е. варианты эффективные с точки зрения критерия (в нашем примере, это варианты, которые приведут к тому, что ребята останутся и сохранят положительное отношение к преподавателю).

Во вторую – войдут варианты, не эффективные с точки зрения критерия (в нашем примере, это варианты, после которых ребята если и останутся, то безо всякого удовольствия, т.е. не сохранят положительного отношения к преподавателю).

Примечание. Процедуры определения ситуации и группировки вариантов ее решения являются приемами первичной диагностики чувствительности участников занятия к критерию оценки эффективности коммуникативного поведения и помогают проявиться неформальным ценностно-смысловым структурам разбираемой ситуации, сложившимся у каждого участника занятия и являющимися проявлением их профессионального образа мира.

Шаг 9. Главное в анализе ситуаций взаимодействия и общения уметь различать их внутреннюю психологическую структуру сквозь внешний материал конкретных взаимодействий партнеров. А чтобы научиться различать ее, необходимо знать, что же является содержанием психологической структуры ситуаций взаимодействия и общения.

Примечание. Позиции участников в ситуациях взаимодействия являются проявлением степени развитости стратегического уровня мышления участников взаимодействия; ведущие мотивы и цели участников ситуации – проявлением тактического уровня их мышления; способы поведения – проявлением оперативного уровня их мышления.

Шаг 10. Анализ вариантов решения предложенной ситуации с помощью таблицы элементов психологической структуры ситуаций взаимодействия. И подведение итогов по каждому варианту решения в форме: данный вариант соответствует (не соответствует) критерию эффективного коммуникативного поведения.

Примечание. Сравнение результатов группировки с итогами анализа по таблице дает обратную связь: информацию для размышления и коррекции.

Для анализа можно использовать ситуации из профессиональной деятельности, личной жизни участников занятия.

IV этап: обобщение результатов и выводы

- Варианты решений наглядно показывают, что добиваться всего человек может по-разному.
- Для многих важным оказывается овладение внешней стороной общения, т.е. технологией и приемами, позволяющими достичь ощутимых результатов и выигрывать.
- Более глубокий уровень разработки ставит вопрос о целях взаимодействующих партнеров.

Отсюда глубинная психолого-педагогическая проблема, лежащая в основе трудной ситуации, связанная с позициями партнеров (превосходство, равенство, зависимость-подчинение), с ценностным отношением партнеров друг к другу (субъект-субъектное взаимодействие или субъект-объектное воздействие).

Так, неуспех многих преподавателей в связи с обращенной к ученику просьбой, связывается не с просто с неумением ее высказать (что вполне получалось в ситуациях со взрослыми), а с внутренним ощущением своего превосходства над личностью ученика, нежеланием его просить, перед ним «унижаться».

Выводы

1. В зависимости от целей – подавить (ограничить) или повысить (снять ограничения) инициативность, ответственность, самостоятельность, чувство собственного достоинства и т.п. – к нужным результатам приводят самые разные способы поведения.
2. Обучение тому, **КАК** себя вести в ситуации, без осознания того, **КТО Я** (т.е. своей позиции: превосходства, равенства, зависимости-подчинения) и **ДЛЯ ЧЕГО Я** это делаю (мотивы: ориентация на задачу (воздействие) или ориентация на партнера (контакт, взаимодействие); цели: ограничить или повысить инициативность, активность, ответственность, чувство собственного достоинства) обречено на неуспех и приводит к манипулированию людьми.
3. Другими словами, упор на развитие оперативного уровня мышления и неразвитость его стратегического и тактического уровней приводит к формированию «примитивного» и «ограниченного» типов мышления, которые проявляются в ориентации на информативно-репродуктивные методы обучения, административно-командный стиль управления и субординированный тип взаимодействия.

Руководители, педагоги, воспитатели с такими типами мышления игнорируют мыслительную деятельность учащихся и их встречную активность, они не способны самостоятельно ставить и решать управленческие и педагогические задачи, что является одним из психологических оснований формализма внутри школы.

V этап: Модель психологически эффективных путей решения предложенной ситуации

На этом этапе группа может принять новую, более адекватную установку в отношении разбираемой ситуации и действующих лиц, и сформировать идеальную модель поведения в данной ситуации.

VI этап: Тренировка по этой модели на той же или аналогичной ситуации

Участники занятия, используя идеальную модель нового поведения придумывают новые реплики от лица персонажей разбираемой ситуации.

Методическое обеспечение анализа трудных ситуаций общения

1. Ситуация обращения педагога техникума к подростку с просьбой

«В пятницу, закончив последний урок, преподаватель неожиданно вспоминает, что необходимо украсить класс к завтрашнему мероприятию. Он забыл предупредить об этом дежурных и сейчас может рассчитывать только на то, что уговорит помочь двух задержавшихся в классе ребят. Преподаватель говорит им: «Ребята, не могли бы вы остаться и помочь мне в важном и срочном деле – надо украсить

этот класс». Ребята отвечают: «А почему мы? Мы сегодня заняты, мы на дискотеку идем!».

2. Варианты ответа преподавателя

– «Ребята, нам нужно украсить класс! Это важное мероприятие. Его надо выполнить, а то мы окажемся на последнем месте! Если вы сейчас уйдете, не забудьте, что вам скоро предстоит сдавать мне экзамен!»

– «Ребята, я попал в ужасное положение. Совсем забыл всех предупредить, что надо украсить класс. А то будет скандал, меня будут ругать! Только на вас надежда. Давайте-ка, останьтесь. А на дискотеку в другой раз сходите. От вас не уйдет!»

– «Ребята, я понимаю, что дискотека для вас – дело важное. Я не могу от вас требовать, могу только просить, Виноват, забыл и не предупредил всех во время, что надо украсить класс к завтрашнему дню. Здесь работы минут на сорок. Прикиньте, как у вас со временем до дискотеки? Если вы мне пожертвуете даже двадцать минут, это будет значительная помощь. Остальное я попробую доделать сам. Как?»

3. Идеальная модель нового поведения

Идеальная модель нового поведения (по аналогии с новым мышлением) в ситуации просьбы включает в себя следующие требования (нормы):

- Важно не смешивать ее с *ситуацией требования*;
- Необходимо отчетливо формулировать *объем* просьбы;
- Необходимо учитывать *возможности* партнера и *его интересы*;
- Необходимо давать партнеру *возможность самому разрешить ситуацию*;
- Необходимо создавать *возможности* для повышения инициативности, ответственности, самостоятельности и чувства собственного достоинства партнера.

4. Элементы психологической структуры ситуации взаимодействия (общения)

– **Позиции** участников взаимодействия:

- А). Одноуровневые (равные);
- Б). Субординированные (неравные).

– **Ведущие мотивы:**

- А). Ориентация на взаимодействие (на контакт);
- Б). Ориентация только на выполнение задачи.

– **Цели** участников взаимодействия:

- А). Повысить инициативность, ответственность, самостоятельность, чувство собственного достоинства партнера;

Б). Подавить инициативность, ответственность, самостоятельность, чувство собственного достоинства партнера.

– **Способы поведения** участников:

А). Слышит партнера.

Относится к нему как к ценности (уважает его планы, интересы, чувства, желания, время...).

Признает его право на самостоятельное принятие любого решения.

Б). Не слышит партнера.

Относится к нему как к средству для достижения своих целей (учитывает только свои интересы).

Не признает его права на самостоятельное принятие любого решения.

Распоряжается партнером.

Манипулирует партнером (угрозы, давление, попытки разжалобить и т.п.).

– **Соответствие** вариантов решения критерию эффективного взаимодействия:

А). Соответствует;

Б). Не соответствует.

3.3.3. Становление позиции субъекта педагогической деятельности при обучении аспектному анализу (самоанализу) учебного занятия

Одним из наиболее сложных методических средств, способствующих решению рефлексивных задач в педагогической деятельности, является деловая игра, предполагающая использование разного рода психологической информации для объяснения, осмысления, переоценки педагогических явлений. Примером такой игры может стать ролевая игра «Аспектный анализ (самоанализ учителя) учебного занятия», описанная Р.Г. Чураковой в сборнике «Моделирование педагогических ситуаций в ролевых играх» [М., 1991, С. 65-75] и модифицированная нами в практической работе.

Аспектный анализ учебного занятия – это наиболее распространенный вид анализа в практике работы школы. Выбор аспекта зависит от цели посещения учебного занятия, теоретической потребности или возникшей практической необходимости. Часто этот выбор определен личными взглядами, знаниями и опытом проведения уроков, что вносит некоторую долю субъективизма как в процесс самоанализа, так и анализа урока.

По мнению Р.Г. Чураковой, наименее подвержен субъективизму аспектный анализ учебного занятия. Под аспектным анализом понимается глубокое и осоз-

нанное рассмотрение его как единого целого, под определенным углом зрения, зависящим от теоретической или практической необходимости изучения учебно-воспитательного процесса.

Поскольку в условиях психолого-педагогического тренинга раскрываются проблемы реализации личностно ориентированной парадигмы в образовании, соответственно и анализ целей, содержания, методов, приемов, организационных форм, условий, результативности, специфики преподаваемой дисциплины должен проводиться с точки зрения этой парадигмы. Совместная продуктивная деятельность участников группы по разработке критериев анализа разных аспектов учебного занятия создает проблемную ситуацию третьего типа, открывая «возможность саморазвития и профессионального самодвижения». А анализ видеозаписи урока реального учителя и самоанализ учебного занятия являются для него проблемной ситуацией первого типа, когда обнаруживается «несовпадение сложившегося образа себя с тем, как он открывается в работе группы».

Наши усилия по модификации данной формы работы заключались в наполнении аспектов, подлежащих анализу, более широким психолого-педагогическим содержанием. В итоге перечень аспектов и их содержание стали выглядеть следующим образом.

Технология проведения игры

Цель: обучение аспектному анализу (самоанализу) урока.

Материал: игровой пакет, состоящий из 8-ми конвертов, отражающих 5 аспектов анализа; протокол записи посещенного или просмотренного в видеозаписи урока; работы учащихся класса; методическое оснащение урока (таблицы, раздаточный материал...).

Необходимое время: 4,5 часа, из них 0,5 часа – предварительное ознакомление с теоретическими положениями аспектного анализа и правилами проведения игры; 1 час – просмотр видеозаписи (или посещение) урока и запись наблюдений в протокол урока; 3 часа – самоанализ учителя и анализ урока посещающими, подведение итогов игры.

Содержание этапов ролевой игры

Первый этап – вводный.

Руководитель игры знакомит участников с учителем – автором урока, с целью и этапами игры, содержанием игрового пакета. Учитель сообщает участникам игры тему урока, знакомит их с характеристиками класса. Происходит формирование игровых групп (4-6 человек в каждой). В каждой группе выбирается руководитель игровой группы.

Второй этап игры – просмотр видеозаписи (или посещение) урока и индивидуальная запись протокола урока. Запись протокола произвольна. Однако объективность анализа, как правило, определена профессиональными умениями участников игры вести протокол урока синхронно с наблюдением, собирая при этом дополнительные данные (просматривать тетради учащихся после окончания урока, четко формулировать вопросы к учителю, анализировать дидактические возможности учебного кабинета и т.д.).

Третий этап игры. На этом этапе игротехник помогает руководителям игровых групп выявить те аспекты, с точки зрения которых следует рассматривать урок. Не навязывая своей точки зрения, игротехник пытается выяснить, почему именно эти вопросы заинтересовали игроков. Важно, чтобы выбор был обоснован.

Четвертый этап игры. Индивидуальная работа. Каждый представитель игровой группы, имея на руках дидактический материал (конверты 1-8), старается проанализировать урок, используя игровые карточки. Если карточек не хватает, то их можно доработать в соответствии с создавшейся на уроке ситуацией.

Пятый этап игры. Коллективная работа внутри групп. Индивидуальная работа четвертого этапа перерастает в коллективный обмен мнениями. Руководитель игровой группы назначает докладчика, который должен выступить на общем «педагогическом совете» от имени группы. *Необходимо напомнить играющим, что любое утверждение группы должно быть подтверждено и обосновано фактами с урока.*

Шестой этап игры. Наиболее активными участниками этого этапа игры являются учитель-автор урока и докладчики.

Учитель, который также работал с конвертами игрового пакета, производит самоанализ – делится своими впечатлениями о процессе и результатах проведенного урока.

Далее выступают докладчики. В процессе своего выступления они могут обратиться к учителю за дополнительными разъяснениями и пояснениями.

Игротехник – полноправный участник игры, поэтому он тоже имеет право на собственное мнение об уроке и об анализах групп.

В заключение игры вновь выступает учитель-автор урока, который дает оценку анализам групп, исходя из того, какие предложения он считает ценными с точки зрения перспектив развития своей системы и совершенствования стиля педагогической деятельности.

ИГРОВОЙ ПАКЕТ

Аспект 1. Дидактическая задача урока и формы организации учебной деятельности

Карточка 1.1. *Дидактическая задача* урока может быть сформулирована следующим образом: «.....». Основная *идея* изучаемой темы *принята* и *понята*, в основном, всеми учащимися, о чем говорят ответы учащихся, содержание их письменных работ (просмотр работ учащихся)...

Карточка 1.2. *Дидактическая задача* урока «.....» *решена* учителем в ходе урока, о чем говорят ответы учащихся, умелая организация мышления учащихся, ...

Карточка 1.3. В процессе анализа группа пришла к выводу, что четко сформулировать дидактическую задачу урока по наблюдаемому процессу и результатам не представляется возможным.

Карточка 1.4. Дидактическая задача урока «.....» решалась учителем в ходе всего урока.

Карточка 1.5. На уроке доминируют *фронтальные формы* работы (фронтальное объяснение, контроль, закрепление и так далее).

Карточка 1.6. На уроке доминируют *групповые формы* работы: работа в микро-группах, парная работа.

Карточка 1.7. На уроке доминирует *индивидуальная работа*: по карточкам, по вариантам, по учебнику...

Карточка 1.8. *Фронтальные* формы работы удачно дополняются *коллективными* и *индивидуальными* заданиями.

Карточка 1.9. *Групповые* формы работы, доминирующие на уроке, удачно дополняются *фронтальными* и *индивидуальными* заданиями.

Карточка 1.10. *Индивидуальные* формы работы, доминирующие на уроке, результативно дополняются *коллективными* и *фронтальными* формами.

Аспект 2. Воспитывающая функция урока

Карточка 2.1. Прослеживается связь *содержания* учебного материала с *потребностями* ребенка (любого возраста):

- в постоянной деятельности;
- в упражнении психических процессов (внимания, памяти, мышления);
- в новых впечатлениях;
- в эмоциональном насыщении.

Карточка 2.2. Прослеживается связь *содержания* учебного материала с *потребностями* младшего школьника:

- в умственной деятельности во внутреннем плане;
- в теоретическом осмыслении наблюдаемых явлений (почему и как они происходят);
- в рефлексии и самооценке.

Карточка 2.3. Прослеживается связь *содержания* учебного материала с *потребностями* подростка:

- в самоутверждении себя как личности;
- в приобщении к миру взрослых;
- в самовоспитании.

Карточка 2.4. Прослеживается связь *содержания* учебного материала с *потребностями* старшеклассников:

- в поисках смысла жизни;
- в выявлении личностного смысла морально-нравственных начал жизни;
- в личностном и профессиональном самоопределении.

Карточка 2.5. Учитель направляет усилия на организацию *мотивационного этапа* учебной деятельности учащихся как способа формирования мотивации учения через:

- создание проблемной ситуации (постановку задачи, беседу о значимости темы, рассказ об истории вопроса ...);
- формулирование основного условия учебной задачи урока;
- самоконтроль и самооценку учащимися возможностей предстоящей деятельности (оговариваются сроки завершения работы, что нужно знать и уметь, что из знаний и умений уже есть у учащихся...)

Карточка 2.6. Основными *способами* создания условий для формирования мотивации учения на *операционально-познавательном этапе* учебной деятельности учащихся являются:

- Моделирование* (способствующее усвоению содержания темы, овладению учебными действиями и операциями, а также осознанию закономерных связей между частными учебными задачами и основной);

–.....

–.....

Карточка 2.7. Учитель на уроке преимущественно использует *эмоциональные методы мотивации и стимуляции* учебной деятельности учащихся (выделить нужное методом наблюдения):

- поощрение;
- порицание;
- стимулирующее оценивание (сравнение школьника с ним самим);
- игру;
- приведение ярких примеров;
- создание ситуаций успеха;
- свободный выбор учебного задания.

Карточка 2.8. Учитель на уроке преимущественно использует *познавательные методы мотивации и стимуляции* учебной деятельности учащихся (выделить нужное методом наблюдения):

- опору на жизненный опыт школьников;
- формирование познавательного интереса;
- создание проблемных ситуаций;
- побуждение к поиску альтернативных решений;
- выполнение учащимися творческих заданий;
- «мозговой штурм»;
- развивающуюся кооперацию (в групповой работе).

Карточка 2.9. Учитель на уроке преимущественно использует *волевые методы мотивации и стимуляции* учебной деятельности учащихся (выделить нужное методом наблюдения):

- предъявление учебных требований;
- создание учебных затруднений;
- информирование об обязательных результатах обучения;
- формирование ответственного отношения к учебе;
- самоанализ и самооценку поведения учащихся;
- прогнозирование результатов будущей деятельности.

Карточка 2.10. Учитель на уроке преимущественно использует *социальные методы мотивации и стимуляции* учебной деятельности учащихся (выделить нужное методом наблюдения):

- развитие желания подражать сильной личности (учителя, одноклассника, героя художественного произведения, исторического лица и тому подобное);
- формирование желания быть полезным обществу;
- поиск контактов и сотрудничества с учащимися;
- создание ситуаций взаимопомощи;
- формирование заинтересованности в результатах коллективной работы;
- взаимопроверка;

–взаиморецензирование.

Карточка 2.11. Учитель в заключение урока мотивационно обеспечивает *рефлексивно-оценочный этап* учебной деятельности школьников через:

- устный опрос или контрольную работу;
- групповые задания на проверку знаний (составить схему и ...);
- индивидуальные задания (составить вопросы и задачи по теме...);
- домашнее задание по анализу количества и качества усвоенного материала...

Аспект 3.1. Развивающая функция урока (Приемы организации внимания)

Карточка 3.1.1. Четкая постановка *целей* и *задач* урока (учитель пишет план своего рассказа на доске...)

Карточка 3.1.2. Учет *фактора новизны* (интересный рассказ, изложение какого-то необычного случая...)

Карточка 3.1.3. Использование *интенсивного сигнала* (усиление голоса на слове, фразе, которую необходимо выделить и запомнить, ...)

Карточка 3.1.4. *Логически стройное изложение* материала путем его *систематизации* (что способствует расширению объема внимания и уменьшению перегрузки учащихся).

Карточка 3.1.5. Включение в процесс познания *практических действий* (работа с приборами, препаратами, картами, конспектирование ...).

Карточка 3.1.6. Наличие *зрительных опор* (графиков, карт, схем, иллюстраций...).

Карточка 3.1.7. Энергичный *темп* урока, но не чрезмерный, поскольку может быстро наступить утомляемость. Использование, как средства отдыха, юмора.

Карточка 3.1.8. Предупреждение учащихся о долгой и трудной работе (после такого предупреждения работа уже не покажется им такой сложной).

Карточка 3.1.9. Предложение продолжить чтение текста другим ученикам по указанию учителя (или повторить слова учителя, одноклассника).

Карточка 3.1.10. Создание эмоциональной насыщенности, то есть придание привлекательности вещам, которые сами по себе могут быть учащимся неинтересны (для формирования произвольности внимания).

Аспект 3.2. Развивающая функция урока (Приемы организации восприятия)

Карточка 3.2.1. Наличие *словесной инструкции* при демонстрации наглядного материала (графиков, схем), в которой педагог подчеркивает, на что в первую очередь обратить внимание.

Карточка 3.2.2. Четко очерченный *контур* любого изображения (рисунка, чертежа, схемы).

Карточка 3.2.3. *Контрастность* изображения различных фигур, предметов (с использованием различных цветов, разной толщины линий...).

Карточка 3.2.4. Правильно выбранное *место* для *размещения информации*: домашнее задание – в углу доски, материал для повторения – на откидных досках, новый материал – в центре.

Карточка 3.2.5. В речи учителя основные мысли и выводы подчеркиваются интонацией, изменением силы голоса, паузами.

Карточка 3.2.6. Использование *технических средств обучения* (ТСО) на уроке имеет оптимальную продолжительность – 20-25 минут, а демонстрация учебного фильма – не более 10 минут.

Карточка 3.2.7. Имеет место *практическая деятельность* учащихся с пространственными объектами (их измерение, графическое построение...).

Карточка 3.2.8. Поскольку *восприятие* человека *полимодально*, в деятельности учителя наблюдается *сочетание* вербально-логической формы рассуждения с образной, текстового изложения – с графическим представлением, *организация взаимодействия* зрительного и слухового восприятия учащихся с их практическими действиями.

Карточка 3.2.9. Для развития *глазомера* учащихся учитель организует *измерение* различных предметов, фигур учащимися.

Карточка 3.2.10. Учитель использует дополнительные задания по развитию восприятия школьников:

–на поиск отличий в форме похожих предметов и сходства в предметах непохожих;

–на узнавание изображений при наличии лишь некоторых элементов;

–на отыскивание среди множества одинаковой пары фигур...

Аспект 3.3. Развивающая функция урока. (Способы управления памятью)

Карточка 3.3.1. Диктуя материал для записи, педагог делит его на «порции», не превышающие *объема памяти* ($7 + - 2$).

Карточка 3.3.2. На уроке учитель предлагает учащимся *небольшое количество фактов*, которые удачно проиллюстрированы примерами и поставлены во взаимную связь.

Карточка 3.3.3. Для лучшего запоминания материала учащимися педагог учитывает *«эффект начала и конца»*: информация, расположенная в начале и в конце урока, выглядит в более выгодном положении по сравнению с той, которую сообщили в середине учебного занятия.

Карточка 3.3.4. С целью учета видов памяти, педагог старается на различные *виды памяти*: зрительную, слуховую, двигательную, эмоциональную.

Карточка 3.3.5. Поскольку активная умственная работа с материалом помогает надолго запомнить его, педагог побуждает учащихся *пересказывать текст* своими словами, что приводит к лучшему запоминанию, чем многократное чтение.

Карточка 3.3.6. Для лучшего усвоения, запоминания и сохранения знаний учащимися, педагог организует *практическое их применение* в различных видах учебных задач: ...

Карточка 3.3.7. Педагог учитывает *половые различия* учащихся, так, например, способность к запоминанию на первых порах обучения (в начальной школе) лучше развита у девочек. Мальчики не могут запомнить такого же количества фактов с той же скоростью, что и девочки. Поэтому для мальчиков применяется большее число повторений, чем для девочек.

Карточка 3.3.8. Педагог учитывает *возрастные особенности* учащихся, помня, что показатели продуктивности у детей младшего школьного возраста ниже, чем у старших школьников. К тому же, младшие школьники быстро утомляются, поэтому педагог не перегружает их материалом для запоминания.

Карточка 3.3.9. Поскольку первые 3-4 года обучения в школе *повторение* должно занимать главное место в классной учебной работе, учитель учитывает это требование в своей педагогической деятельности.

Карточка 3.3.10. Педагог оказывает помощь учащимся в запоминании материала путем сравнения, классификации и систематизации учебной информации.

Карточка 3.3.11. Педагог учитывает, что запоминание зависит также от *эмоциональной окрашенности* материала и взаимодействия в системе «учитель-ученик», «ученик-ученик». При этом он помнит, что положительный опыт запоминается лучше, чем отрицательный, а отрицательный – лучше, чем нейтральный.

Аспект 3.4. Развивающая функция урока. (Условия развития мышления)

Карточка 3.4.1. В какой мере педагог обучает учащихся приемам целеполагания?

Карточка 3.4.2. Каким образом формируются в ходе урока *рефлексивные компоненты* мыслительной деятельности? (иначе: «думать о том, как я думал?»)

Карточка 3.4.3. В какой мере в ходе урока у учащихся формируются общие приемы мыслительной деятельности (анализа, синтеза, аналогии, классификации, обобщения и т.д.).

Карточка 3.4.4. Учитель на уроке обучает учащихся приемам логической, смысловой обработки материала.

Карточка 3.4.5. На уроке школьники учатся анализировать и оценивать работу своих товарищей, свою собственную мыслительную деятельность...

Карточка 3.4.6. Каким образом педагог получает *обратную связь* от учащихся о реальном ходе учебного процесса? Как учитывается эта информация в управляющих воздействиях педагога?

Карточка 3.4.7. Способствуя активизации мышления учащихся, педагог устанавливает связи между изучаемым материалом и личным опытом учащихся.

Карточка 3.4.8. Какие *критерии понимания* использует учитель для того, чтобы установить, как понят учащимися материал?

Карточка 3.4.9. На уроке педагог использует различные формы коллективной мыслительной деятельности...

Карточка 3.4.10. Уровень требований, предъявляемых педагогом к учащимся, соответствует их реальным возможностям.

Карточка 3.4.11. Педагог учитывает индивидуальные различия в скорости, темпе мышления учащихся...

Карточка 3.4.12. На уроке учитель способствует формированию элементов творческого мышления...

Карточка 3.4.13. Учитель на уроке стимулирует мыслительную деятельность учащихся различными средствами: ... Оценивая *степень активности мышления* класса и отдельных учащихся на уроке, можно сказать, что ...

Карточка 3.4.14. На уроке используются элементы *проблемного изложения, проблемные задачи*. Степень подготовленности, продуманности этих заданий

Аспект 4. Речь учителя и речь учащихся

Карточка 4.1. Речь учителя занимает до 70% учебного времени, учащиеся почти не говорят.

Карточка 4.2. Речь учителя содержательна и понятна учащимся.

Примечание: Содержательность речи характеризуется объемом выраженных в ней мыслей, обеспечивается эрудицией учителя. Понятность речи обусловлена объемом знаний учащихся, обеспечивается избирательным отбором материала, интересного им.

Карточка 4.3. Речь учителя выразительна. Проявляется личное отношение учителя к содержанию излагаемого материала.

Примечание: Выразительность речи связана с эмоциональной насыщенностью, обеспечивается интонацией, акцентами, паузами и т.д.

Карточка 4.4. Речь учителя действенна.

Примечание: Действенность речи обеспечивается влиянием на мысли, чувства, поведение учащихся, определяется учетом индивидуальных особенностей школьников.

Карточка 4.5. В речи учителя встречаются «словечки-паразиты»: «в общем и целом», «и так далее», «так значит», «ну, так вот»

Карточка 4.6. У педагога страдает дикция: манера произношения слов, слогов, звуков в разговоре (проглатывание окончания слов, невнятное произношение имен...).

Карточка 4.7. Сложно составить впечатление о речи учащихся: они почти не говорят, односложно отвечая на вопросы учителя.

Карточка 4.8. На уроке говорят почти одни и те же учащиеся, воспроизводя содержание учебника или объяснения учителя.

Карточка 4.9. Учащиеся владеют терминологией предмета, отвечают полно и развернуто.

Карточка 4.10. Отдельные учащиеся отвечают очень хорошо: воспроизведение материала дополняется оценочными суждениями, дополнительным материалом.

Карточка 4.11. Некоторые учащиеся полностью выключены из коллективного диалога.

Карточка 4.12. Речь отдельных учащихся страдает отсутствием логики, неточным использованием терминов, отсутствием самостоятельных суждений. Однако, видны усилия педагога по развитию речи этих учащихся.

Карточка 4.13. Учитель постоянно работает над развитием речи учащихся.

Аспект 5. Дидактическое общение

Карточка 5.1. *Восприятие чувств. Эмпатия.* Педагог воспринимает настроения учащихся, а также словесно (вербально) реагирует на эти настроения.

Карточка 5.2. В речи педагога представлены *похвала* и *подбадривание*.

Примечание: Они могут быть выражены как пространно, так и очень коротко, даже одним или двумя словами.

Карточка 5.3. Наблюдается *принятие* педагогом *идей*, исходящих от учащихся, их дальнейшее развитие и дополнение.

Карточка 5.4. *Постановка вопросов* со стороны педагога характеризуется реализацией *инсентивной функции*: педагог задает учащимся вопрос или формулирует проблему с целью *побуждения* учащихся к самостоятельной деятельности – решению задачи, переработке материала ...

Карточка 5.5. *Постановка вопросов* со стороны педагога характеризуется реализацией *диагносцирующей функции*: педагог косвенно корректирует ход мыслей или рассуждений учащихся в процессе решения задачи, если они идут в неправильном направлении. При этом со стороны педагога нет прямого указания на ошибочность рассуждений учащихся.

Карточка 5.6. *Сообщение информации* педагогом реализует *презентативную функцию*: непосредственной целью данной процедуры является само сообщение информации как таковое. Преподаватель сообщает учащимся отдельные факты или систему фактов, элементы нового теоретического знания (формулы, законы), исторические сведения ...

Карточка 5.7. *Сообщение информации* педагогом реализует *корректирующую функцию*: преподаватель сообщает учащимся дополнительную информацию, имея в виду, что с ее помощью они осознают ошибочность или недостаточность своих рассуждений и смогут выбрать правильный путь.

Карточка 5.8. *Дача указаний или распоряжений* педагогом преследует реализацию *инсентивной функции*: цель – побудить учащихся к какой-либо деятельности, как-то – выполнение задания, размышление над проблемой, ее обсуждение и т.п.

Карточка 5.9. *Дача указаний или распоряжений* педагогом преследует реализацию *корректирующей функции*: направленность на коррекцию хода решения задачи учащимися, хода обсуждения проблемы, способа работы с литературой, с приборами в лаборатории ...

Карточка 5.10. *Дача указаний или распоряжений* педагогом преследует реализацию *презентативной* функции: в данном случае указания или распоряжения педагога совмещают в себе информативную и организующую функции. Это указания типа: «Встаньте», «Сядьте на свое место», «Уберите со столов конспекты и учебники» ...

Карточка 5.11. *Критика или защита* педагогом собственных утверждений.

Примечание: В зависимости от конкретного содержания речи педагога, в данной категории анализа могут быть реализованы все четыре функции: презентативная, инсентивная, корректирующая, диагностирующая.

Карточка 5.12. *Ответ учащегося педагогу:* помимо непосредственного ответа на вопрос сюда можно отнести и решение любой поставленной перед учащимися проблемы, при условии, что ход рассуждений при этом последовательно вербализован в устной речи (например, в процессе решения задачи на доске...).

Карточка 5.13. *Спонтанная речь учащихся:* имеется в виду такое проявление вербальной активности учащихся, которое не является реакцией на прямое указание педагога. Сюда следует отнести и реплики с мест, замечания на рассуждения отвечающего товарища, предложения по решению задачи ...

Карточка 5.14. *Пауза-замешательство:* в данном случае подразумевается «непродуктивная» пауза в речевом (вербальном) взаимодействии преподавателя с учащимися, связанная с потерей учебного времени на занятии.

Карточка 5.15. *Потенциально продуктивная пауза:* речь идет о целенаправленно запланированной педагогом паузе в речевом (вербальном) взаимодействии. Время расходуется на обдумывание учащимися вопроса, проблемы, задачи, на попытку их самостоятельного решения, на проработку литературы ...

Карточка 5.16. Ответ учащегося учащемуся.

3.3.4. Психологический анализ типичных ошибок учителя как средство преодоления стереотипов и шаблонов педагогической деятельности

А.А. Реан и Я.Л. Коломинский [1] разработали методический прием для организации практикума, предусматривающего моделирование педагогических ситуаций. Практикум помогает осмыслить ошибки, наиболее часто встречающиеся в деятельности педагогов. Содержание практикума составляют 20 ошибок, 10 из которых подробно проработаны по определенной психологической схеме с целью обучения педагогов основам психологического анализа ситуации. Предполагает-

ся, что в ходе освоения структуры обсуждения ошибок, педагоги смогут в дальнейшем делать это самостоятельно.

Структура обсуждения ошибки включает в себя пять этапов:

1. Обозначение ошибки.
2. Краткие иллюстративные примеры.
3. Неправильные убеждения.
4. Коррекция осмысления.
5. Коррекция поведения.

Краткие формулировки ошибок выглядят следующим образом:

1. **«Не делать ошибок».** *(При выведении химической формулы учитель допустил ошибку. Ученик указал на нее. Учитель сконфужен. Он обеспокоен тем, что подумают о нем ученики.)*
2. **«Старайтесь делать вид, что все всегда знаете».** *(Во время урока один из учеников задает учителю сложный вопрос. Ответ на него выходит за рамки компетентности учителя. Он не может на него дать правильный ответ. Один своим агрессивным поведением по отношению к спрашивающему пытается уйти от ответа. Другой игнорирует вопрос. Третий пускается в рассуждения, пытаясь уйти от прямого ответа.)*
3. **«Ничего страшного. Ну, сорвалось».** *(В девятом классе был запланирован поход в театр. Когда ребята выходили из класса, в дверях образовалась «пробка». И тут раздался окрик: «Вы что, очумели? Куда вы претесь? Никаких театров! Вернитесь! Дневники на стол!!!»)*
4. **«Опять опоздание?!».** *(Отзвенел звонок. Коридор опустел. Но вот появляется запыхавшийся ученик. Огляделся и шмыгнул в класс. А вот и еще двое. Стучат в дверь своего класса. На миг появляется разгневанное лицо учительницы, и дверь захлопывается... перед носом нарушителей. Первым встречает опоздавших учитель, ведущий урок. Один даже не смотрит на вошедшего и продолжает урок. Другой глянет с осуждением и разрешит сесть. Третий, забыв про класс, начинает читать нотации.)*
5. **«Снова двойка».** *(«Ну что же?! Как всегда, двойка! Предыдущих тебе, видно, было мало?! Живи и радуйся!» «Он, конечно,— лодырь и бездельник. Правда, сегодня можно было бы поставить ему и "3". Но пусть знает, что нужно рабо-*

тать, а не бить баклуши». Из беседы со слабым учеником: «Раньше я из-за двоек плакал, переживал. Не хотел и даже боялся идти домой. А теперь мне безразлично. Я в дневник даже не смотрю». Или: «Не знаю, не учил. Ставьте кол!»)»

6. «Тоже мне, Толстой нашелся!» (За закрытыми дверями класса: «Бездельник!», «Грубиян!», «Лентяй!», «Тупица!», «До чего ты бестолковый!». «Будущее твое светло и прекрасно, а главное – чисто. В дворники ты, может, и сгодишься». «Вот смотрю я на тебя и думаю: что-то в тебе есть от обитателя зоопарка. Ну, просто ничем тебя не проймешь... Садись на место, гордость ты наша».)

7. «Все видеть и все замечать». («Я долго буду тебя ждать? Открой книгу и смотри в нее!» «Ты куда смотришь? Где твои руки? Что ты там держишь? Дай сюда!» «Замолчи, не подсказывай!» «Не вертись!» «Не отвлекайтесь! Перестаньте разговаривать!» «Ты долго будешь смотреть в окно?» «Вы замолчите или нет?!»)»

8. «Отметка – кнут и пряник процесса обучения». («Обучать без отметок? Да это просто невысказано». «А ведь школьники любят получать отметки». «Ты меня порадовал. Ставлю тебе "5"». Например: классный руководитель поставил ученикам отметки в журнал за их участие в концерте. Или вот как некоторые ученики объясняют полученную ими двойку: «Забыл тетрадь», «Подсказал», «Повернулся к товарищу, хотел спросить» и т. п.)

9. «Не в вопросах, а в ответах суть учения». («Ты давай-ка отвечай, а не задавай мне вопросы. Задавать их буду я». «Почему у вас открыты учебники? Что это за новая мода?» Вопрос такой: «Когда и как образовалось Древнерусское государство? Карпов! Ты что, не готов? Не хочешь учиться?! Садись. Дай дневник».)

10. «Не смей свое суждение иметь!» («Не надо нам твоих мыслей. Ты излагай то, что сказано в учебнике». «Зубрю до потери пульса». «Учу до посинения». ...Урок физики. Еще на перемене ученики не выпускают из рук учебники, бормоча про себя и заучивая текст. Звонок... В классе все подавлены страхом: только бы не вызвали. «Ты давай-ка тут не рассуждай. Делай так, как тебе сказано».)

11. **«Пожалеть розгу — значит испортить ребенка».** (В сопоставлении с тем, что: «Шалунов можно наказывать, но нужно и поощрять».)
12. **«Работы — год, добычи — грамм».** («Не всегда за воздействием следует по пятам желанный результат воспитания».)
13. **«Пока не прозвенел звонок».** («Учитель! Оставь свое плохое настроение за порогом школы!»)
14. **«Без руля и без ветрил».** («Порядок на уроке – половина дела».)
15. **«Не хватает времени» или «Не успели – выучат дома».** («Эффективность урока».)
16. **«Кто ей поможет?»** («Ошибки в обращении к ученикам».)
17. **«Тянешь класс назад».** («Попробуйте понять его... Ведь он один и дома, и в школе».)
18. **«Чем больше, тем лучше».** («К чему приводит многословие учителя на уроке?»)
19. **«Как бы чего не вышло».** («Почему я боюсь проходящих в школу инспекторов?»)
20. **«Мы такими не были».**

Мы позволим себе привести пример анализа одной из ошибок, чтобы можно было составить общее представление о его процедуре, хотя необходимо, на наш взгляд обратить внимание на то, что давать педагогу конкретные советы относительно того, как нужно изменить свое поведение, нецелесообразно по нескольким причинам. Поскольку, во-первых, это формирует у педагога потребительскую позицию по отношению к психологу и не способствует переходу с «рецептурного» на более высокий уровень мышления. Во-вторых, существует опасность ошибочности некоторых выводов, интерпретаций и советов самого психолога, что может повлечь за собой усугубление психологических проблем педагогической деятельности, и ответственность за них будет лежать на психологе. Это несколько не умаляет необходимость подобной работы с педагогами, поскольку представляет богатейший материал для становления и проявления их субъектной позиции в процессе анализа собственных ошибок, шаблонов и стереотипов.

Ошибка 1. «Не делать ошибок»

При выведении химической формулы учитель допустил ошибку. Ученик указал на нее. Учитель сконфужен. Он обеспокоен тем, что подумают о нем ученики.

Его убеждения

1. О тебе будут хуже думать, если ты будешь допускать ошибки.
2. Ошибаться — это признак слабости.

3. Если ты будешь ошибаться в присутствии учеников, то твою ошибку они воспримут как признак твоего незнания.
4. Если ты допустил ошибку, то постарайся это скрыть.

А. Коррекция осмысления

1. Подумайте о том, что нет ничего страшного, если вы ошиблись в присутствии учеников. Такие ошибки допустимы и приемлемы. Ошибиться может каждый.
2. Желание быть всегда правым ведет к внутреннему напряжению, к постоянной необходимости «быть настороже», заставляет скрывать свою «неправоту» и «ошибки». Это делает человека нервным и агрессивным.
3. Вы поставите под угрозу всю свою эрудицию, а в конце концов и свой авторитет, если, не исправив свою ошибку, начнете отстаивать свою правоту. Большинство заметивших ошибку и увидевших, что вы не боитесь ошибиться, проникнутся лишь симпатией к вам. Если же кто-то и осудит за ошибку, то это осуждение будет вызвано уязвимостью «осуждающего».

Б. Коррекция поведения

1. Для продуктивного разрешения возникшей ситуации и поддержания определенного уровня самоуважения учитель мог бы использовать следующие приемы.
«Молодец, что ты заметил ошибку. Я ее допустил умышленно. Хотел посмотреть, кто же все-таки внимателен».
«Ошибка несущественная, я сделал ее случайно» (попытка оправдательного объяснения ошибки).
«Извините, ребята, я ошибся. Исправьте у себя в тетрадях» или: «В этом случае мы действительно с вами ошиблись. Решается это так...»
2. Обратите внимание на допускаемые вами ошибки в ваших действиях и поведении. Попробуйте их не скрывать. Мы признаем, что в определенных ситуациях возникает необходимость «не выпячивать» ошибку. Однако помните, что именно отсутствие стремления во что бы то ни стало «спасти свое лицо» позволит вам наиболее благоприятным образом разрешить возникшую ситуацию.
3. Кратко описывайте каждый случай, когда вы «ловили» сами себя на сокрытии ошибки или на отказе выполнить что-либо из-за боязни ошибиться. В конце каждой недели подводите итог.

Литература

1. А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. Социальная педагогическая психология. – СПб.: ЗОА «Издательство «Питер», 1999. – 416 с. – С.379-399.

ОПРОСНИК ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

[Клочко В.Е., Краснорядцева О.М. В кн. Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1998. – 112 с. – С.77-83.]

Цель: Выявление профессиональной ориентации педагогов на ценности директивного (традиционного) и недирективного (лично ориентированного) подходов в образовании.

Обработка результатов

- за каждый ответ *«совершенно согласен»* – «+2» балла
- за каждый ответ *«скорее согласен, чем не согласен»* – «+1» балл
- за каждый ответ *«не могу четко определить свою позицию»* – «0» баллов
- за каждый ответ *«скорее не согласен, чем согласен»* – «-1» балл
- за каждый ответ *«совершенно не согласен»* – «-2» балла

Далее подсчитываются общие суммы баллов по всем нечетным и четным вопросам опросника.

Интерпретация

Первое число отражает степень ориентации на ценности директивного подхода в образовании, а второе – степень ориентации на ценности недирективного подхода в образовании. Число со знаком «+» при этом означает принятие тех или иных ценностей, а число со знаком – их отвержение.

Показатели степени принятия или отвержения ценностей:

- Низкая степень – 0-9 баллов
- Ниже средней – 10-17 баллов
- Средняя – 18-21 балл
- Выше средней – 22-29 баллов
- Высокая – 30-40 баллов

Текст опросника

Инструкция: *Оцените степень своего согласия с каждым из предложенных утверждений, делая пометку в соответствующей графе бланка ответов.*

1. Современное обучение считает своей целью трансляцию культуры, а не превращение ее в мир личности.
2. Учитель должен уметь видеть внутренний мир и поведение ученика с его внутренней позиции, его глазами.
3. Центром системы образования является содержание учебных предметов, которые дети должны усвоить.
4. Осмысленное обучение предполагает перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение.
5. Послушный ученик, прилежный и старательный, предпочтительнее ученика своевольного и на все имеющего свое мнение.
6. Развитие растущего человека есть цель более значимая, чем усвоение комплекса данных о мире как объекте научного познания.
7. Культура есть накопленный человечеством объем знаний, умений, способов мышления, каковые и необходимо транслировать через школу для усвоения учениками.
8. Одна из главных установок учителя – личностная уверенность учителя в возможностях и способностях учащихся.
9. Школьное обучение – это комплекс наук, адаптированных к задачам школы.
10. Необходимость переструктурирования содержания образования определяется главной целью – развитием растущего человека.
11. Образование всегда было и будет системой передачи объективных знаний о фактах и закономерностях внешнего мира.
12. Учитель – только посредник (медиатор) между культурой и формирующимся человеком, а не транслятор ее в сознание обучаемого.
13. Хорошие педагогические технологии должны предоставлять хорошие возможности для передачи и усвоения знаний.
14. Учитель признает за каждым своим учеником право на свободный выбор и ответственность за его последствия
15. Процесс личного становления ученика является только условием, которое нужно учитывать при передаче знаний.

16. Главное, что ребенок должен освоить, лежит не во вне, а внутри, в пространстве человеческой субъективности.
17. Ученик, потребляет культуру, усваивая ее.
18. Развитие образования ограничивается принципом расчленения учебного материала по различным предметам, урокам и т.д.
19. Необходимо сокращать число предметов, не дающих сколько-нибудь существенной информации научного типа.
20. Формировать в человеке творческую потребность в самоизменении важнее, чем передавать ему глубокие и прочные знания.
21. Главная проблема современной школы – как обращаться с ребенком, чтобы он более успешно осваивал содержание образования.
22. Педагогика, направленная на развитие творческих возможностей ученика, не может быть ничем иным, как педагогическим творчеством учителя.
23. Способность к усвоению школьных программ определяет дифференциацию обучения.
24. Ученик должен воспитываться как творец культуры уже в самом процессе обучения.
25. Невозможно содержание образования подчинить развитию ребенка – не школа должна адаптироваться к ребенку, а он к ней.
26. Радость учения как творчества со временем станет основным состоянием ученика на уроке.
27. Для учителя ребенок выступает прежде всего как субъект познания, пусть даже и принудительного.
28. Цель личностного развития должна определять конкретное содержание и формы преподавания.
29. Большое желание гуманизации образования грозит прекратить преемственность культуры и оставить детей неподготовленными к будущей профессии.
30. Культуру нельзя воспринять – она не дана в одной только чувственной форме.
31. Стратегической целью школы является усвоение учебного материала, существующего вне и независимо от ученика.
32. Основная задача учителя – стимулирование и организация осмысленного учения.
33. Человеческая культура транслируется через школу, а индивидуальные способности ученика определяют, что и как будет освоено из переданного ему.

34. Если воспитание становится главной целью школы, то предметы художественного типа должны переместиться в центр ее и оттеснить на периферию предметы, передающие знания.
35. Школьные предметы соответствуют отдельным отраслям наук и в совокупности должны построить полную картину мира.
36. Учитель, не способный к самореализации своих творческих потенций, не должен учить жизни.
37. Основное содержание обучения должно быть объективно, а потому безлично и этически нейтрально.
38. Освоение культуры есть превращение ее в пространство возможной самореализации человека и формирование мотивационной основы саморазвития.
39. «Школоцентризм» есть неизбежный спутник образования – дети должны адаптироваться, приспосабливаться к принятой системе образования и содержанию того, что предусматривает государственный стандарт.
40. Задача школы – формировать внутренний мир человека, а не транслировать объективные знания.

Бланк для заполнения

Возраст _____ Пол _____ Стаж _____ Дата заполнения _____

Совершенно со- гласен	Скорее согласен, чем не согласен	Не могу четко определить позиц	Скорее не согла- сен, чем согласен	Совершенно не согласен
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				

**Методика изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью
в образовательном учреждении**

Автор: Е.Н. Степанов

[Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации/ Под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 128 с. с. 116-118]

Цель: определение степени удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в школьном сообществе и своим положением в нем.

Аспекты:

- организация труда (№ 1-4);
- возможность проявления и реализации профессионально-личностных качеств педагога (№5-8);
- отношение с коллегами, администрацией (№9-12);
- отношения с учащимися и их родителями (№ 13-16);
- обеспечение деятельности педагога (№17-20).

Бланк для заполнения

Дата _____

№	Совершенно не согласен	Скорее не согласен	Трудно сказать	Скорее согласен	Совершенно согласен
1	0	1	2	3	4
2	0	1	2	3	4
3	0	1	2	3	4
4	0	1	2	3	4
5	0	1	2	3	4
6	0	1	2	3	4
7	0	1	2	3	4
8	0	1	2	3	4
9	0	1	2	3	4
10	0	1	2	3	4
11	0	1	2	3	4
12	0	1	2	3	4
13	0	1	2	3	4
14	0	1	2	3	4
15	0	1	2	3	4
16	0	1	2	3	4
17	0	1	2	3	4
18	0	1	2	3	4
19	0	1	2	3	4
20	0	1	2	3	4

Текст опросника

Инструкция: Прочитайте внимательно утверждения и с помощью шкалы оценок выразите степень своего согласия с ними. Для этого в бланке ответов напротив номера утверждения обведите кружочком соответствующую цифру:

4 – совершенно согласен (-а);

3 – скорее согласна (-а);

2 – трудно сказать;

1 – скорее не согласен (-а);

0 – совершенно не согласен (-а).

1. Я удовлетворен(а) своей учебной нагрузкой.
2. Меня устраивает составленное расписание уроков.
3. Мое рабочее время благодаря собственным усилиям и действиям администрации тратится рационально.
4. Меня устраивает работа кафедры (методического объединения) и мое участие в ней.
5. У меня существует реальная возможность повышать свое профессиональное мастерство, проявлять творчество и способности.
6. Я испытываю потребность в профессиональном и личностном росте и стараюсь ее реализовать.
7. Мои достижения и успехи замечаются администрацией и педагогами школы.
8. Мне нравится, что в школе идет научно-методический поиск.
9. У меня с коллегами сложились неконфликтные отношения.
10. Я ощущаю в работе поддержку своих коллег.
11. Мне кажется, что администрация справедливо оценивает результаты моей работы.
12. Я ощущаю доброжелательное отношение к себе со стороны администрации.
13. Я комфортно чувствую себя в среде учащихся.
14. Я удовлетворен(а) отношением учащихся ко мне и моему предмету.
15. В большинстве случаев я испытываю чувство взаимопонимания в контактах с родителями учащихся.
16. Мне кажется, что родители разделяют и поддерживают мои педагогические требования.
17. Мне нравится мой кабинет, оборудование и условия работы в нем.
18. Меня устраивает сложившийся нравственно-психологический климат в школе.
19. На мой взгляд, созданная в школе система научно-методического обеспечения способствует повышению моего профессионального мастерства.
20. Я доволен (довольна) размером заработной платы и своевременностью ее выплаты.

Методика Ф.Фидлера

(Вариант методики – авторы: Волков И.П., Хрящева Н.Ю., Шалыто А.Ю., – включает самооценку)

Испытуемого просят дать оценку деловых и личностных качеств наиболее предпочитаемого сотрудника /называть не надо/ по 9-балльной шкале. Подсчитывается средняя оценка. Этот показатель обозначается тремя начальными буквами английского термина «most preferred conorber» /MPC/.

Аналогичным способом испытуемый мысленно производит выбор наименее предпочитаемого работника. Средняя оценка составляет показатель – «mast preferred conorber» /LPC/. Включение наряду с личными качествами деловых характеристик в оценку предпочитаемых и не предпочитаемых сотрудников, позволяет видеть, на какие качества личности подчиненных в наибольшей степени ориентируется руководитель при их оценке.

Сравнение средней оценки наиболее предпочитаемого сотрудника с самооценкой дает представление о степени развития у руководителя, с одной стороны, уверенности в себе, с другой, самокритичности.

При осуществлении математической обработки полученных данных более эффективным оказалось использование в качестве основного показателя – ASO / assumed simnilarly ox opprorihes/ не прямой разности сумм оценок предпочитаемого и не предпочитаемого членов группы и подсчет квадратического отклонения.

По каждому отдельному качеству подсчитывается разность между оценками предпочитаемого и не предпочитаемого сотрудников, затем все разности возводятся в квадрат и полученные квадраты суммируются для получения общего квадрата, из которого впоследствии путем извлечения квадратного корня определяются дисперсия Д, рассматриваемая как индекс предполагаемого подобия между противоположными образами и обозначается как ASO: может быть ASO общий, ASO деловой, ASO личностный. Информативным является показатель LPS / чем выше значение LPS, тем меньше величина ASO /.

Ф.Фидлер рассматривает показатели ASO и LPS как мотивационные индексы и вместе с другими исследователями утверждает:

На первый взгляд, может показаться, что мы имеем дело с измерением точности восприятия и способности дифференцировать качества «плохих и хороших» людей. Однако это не так, низкий LPS соответствует малой точности восприятия и сильной негативной эмоциональной реакции на людей, с которыми

респондент работать на может. ASO отражает не только отношение руководителей к подчиненным, но их склонность к авторитарному и демократическому стилю руководства. Личность с низким ASO /10,0/ склонна воспринимать даже плохих сотрудников лучше, чем они есть на самом деле.

Чем более сильно расходятся оценки предпочитаемого и не предпочитаемого сотрудников, тем более категоричен руководитель в своих решениях, выводах и суждениях о других людях, склонен к авторитарному воздействию, непримирим к недостаткам других. Руководитель, склонный менее категорично судить о людях, ориентирован скорее на демократический стиль руководства и способен создавать в производственной группе более благоприятный психологический климат.

НОРМАТИВЫ:

Низкие LPS изменяются в пределах от 1,2 до 2,2, **средняя** – 3,5; **высокий уровень** – от 4,1 до 5,7 баллов. Именно LPS в первую очередь характеризует отношение руководителя к подчиненным вообще и к наиболее предпочитаемым в частности.

*Определение **ТИПОВ УСТАНОВКИ** руководителя по отношению к подчиненным*

Прямое влияние на психологический климат коллектива указывает тип отношения – Установки руководителя на подчиненных, т.е. его склонность воспринимать и оценивать определенным образом их деятельность и поведение, реагировать на них. Можно определить следующие типы отношений (установок):

Активно-положительный – характеризуется общей доброжелательностью руководителя по отношению ко всем членам коллектива независимо от их производственных успехов и трудовой дисциплины, причем эта доброжелательность может проявляться при очень высоком уровне требовательности. Отличительной чертой такого типа отношения является также умение руководителя уважать подчиненных авансом, не за определенные услуги, а просто за то, что каждый из подчиненных – личность со своим внутренним миром, со своими возможностями развития.

Функциональный – Для него типично устойчивое различие отношений к подчиненным, зависящее от степени успешности выполнения ими производственных функций. Хорошим работникам такой руководитель обеспечивает максимально благоприятные условия деятельности и режим труда, поддерживает с ними неофициальные товарищеские контакты, к работникам, не выполняющим норму или недостаточно дисциплинированным он относится жестко, нетерпимо, ставит их в гораздо менее благоприятные условия.

Ситуативный – В целом характеризуется изменчивостью обращения руководителя с одними и теми же работниками, независимо от их трудовых заслуг и дисциплинированности. Причиной изменения отношения к людям могут быть как перемены каких-то обстоятельств производственной ситуации, так и просто колебания его личного настроения.

Нейтральный, или безразличный – Обычно замаскирован внешней вежливостью и выдержанностью руководителя в общении с подчиненными, но проявляется в том, что он поддерживает только деловые контакты и не проявляет никакого интереса к личности подчиненных, не вступает в неофициальное общение.

Скрытно-отрицательный – Проявляется в неумении и нежелании руководителя видеть в подчиненных положительные качества, в предвзятом подходе к оценке людей. Обычно маскируется высокой требовательностью, активной защитой интересов производства, на самом деле связан с психологической неграмотностью руководителя и с некоторыми характерологическими недостатками: недоброжелательностью по отношению к людям вообще, мнительностью, нетерпимостью и т.д.

В целом, у руководителя с активно-положительным типом отношения к подчиненным показатели психологического климата в коллективе выше. Положительная установка руководителя в отношениях с подчиненными способствует формированию общей деловой направленности коллектива, помогает объединению подчиненных для достижения поставленных производственных целей.

Высокий LPS $> 5,0$, в сочетании со **средним** уровнем ASO –общ. от 10 до 17 можно интерпретировать как проявление у руководителя **положительного** типа установки.

Высокое значение LPS, в сочетании с **низким** ASO $< 10,0$ обозначает наличие тенденции к завышению всех оценок подчиненных, их слабая дифференциация на фоне общего **безразличного** отношения к подчиненным.

Среднее и относительно **высокое** значение ASO и ASO-лич. $>$ ASO-дел. Показывает наличие тенденции к субъективности и **ситуативности**.

Низкое значение LPS /до 2.2/ при **высоком** ASO – **скрытно-отрицательная** установка.

Низкое значение LPS, в сочетании с высоким ASO $> 17,0$ – **функциональный тип** установки /дополнительное соотношение – ASO дел. $>$ ASO личн. $>$ 3,0.

Бланк для заполнения

Инструкция: Прежде чем заполнять лист оценок, Вы должны вспомнить или выбрать тех учащихся, которых Вы хорошо знаете:

А). *Наилучшего*, т.е. того, с которым Вам нравится работать, которого Вы считаете лучше остальных.

Б). *Наихудшего*, т.е. того, с которым Вам не нравится работать, которого Вы считаете хуже остальных.

Фамилии и прочие характеристики этих лиц не указывать. Важно, чтобы это были определенные люди, которых Вы сможете оценить по деловым и личностным качествам. Оценка проводится по 20 качествам, перечисленным в листе оценок. Степень выраженности каждого качества оценивается от 1 до 9 баллов. Если затрудняетесь оценить то или иное качество, то поставьте предположительную оценку степени выраженности этого качества. Работайте быстро, не затрачивайте много времени на обдумывание. Приступая к работе, помните, что в качестве оцениваемых должны выступать реальные люди, а не идеальные представления. Ваша оценка должна выражать Ваше мнение о данном человеке. В последней колонке дайте самооценку.

Лист оценок

Качества	Наиболее предпочитаемый	Наименее предпочитаемый	Самооценка
1. Трудолюбие			
2. Инициативность			
3. Аккуратность			
4. Знание своего дела			
5. Широта кругозора			
6. Исполнительность			
7. Энергичность			
8. Дисциплинированность			
9. Ответственность			
10. Работоспособность			
11. Доброжелательность			
12. Справедливость			
13. Общительность			
14. Умение держать слово			
15. Отзывчивость			
16. Выдержанность			
17. Скромность			
18. Внешняя привлекательность			
19. Жизнерадостность			
20. Культурный уровень			

КОГНИТИВНЫЕ ЭФФЕКТЫ СТРЕССА

(Руденский Е. В. Социально-психологические деформации личности учителя // Мир психологии. – 1999. – №2 (18). – С.169-174.)

Концентрированность и объем внимания уменьшаются.	Сознанию все труднее оставаться сфокусированным. Сила наблюдения ослабевает.
Отвлекаемость увеличивается.	Нить обдумываемого или проговариваемого часто теряется даже на половине предложения
Кратковременная и долговременная память ухудшается.	Объем памяти уменьшается. Воспроизведение и осознание даже знакомых объектов ослабевают.
Скорость ответов становится непредсказуемой.	Действительная скорость ответов уменьшается. Попытки компенсировать это приводят к торопливым, мгновенным решениям.
Частота ошибок увеличивается.	Ошибочность действий в двигательных и когнитивных задачах увеличивается. Принимаемые решения становятся ненадежными.
Сила организации и долговременное планирование ослабевают.	Разум не может точно оценивать существующие условия или прогнозировать отдаленные последствия.
Иллюзии и нарушения мышления возрастают.	Оценка реальности делается менее эффективной, мощност объективного критического подхода ослабевает, мышление становится спутанным и иррациональным.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ СТРЕССА

(Руденский Е. В. Социально-психологические деформации личности учителя // Мир психологии. – 1999. – №2 (18). – С.169-174.)

Физическое и психологическое напряжение возрастает	Способность к мышечной релаксации, хорошему самочувствию.
Болезненная мнительность возрастает	Воображаемые недомогания добавляются к подлинным расстройствам, вызванным стрессом. Ощущение здоровья и хорошее самочувствие исчезают.
Может измениться внешний облик	Аккуратный до того человек может стать неопрятным.
Личностные проблемы усиливаются.	Присущие человеку тревожность, повышенная чувствительность, склонность к самозащите и враждебность возрастают.
Моральные и эмоциональные ограничения ослабевают.	Нормы поведенческого и сексуального контроля ослабевают. Возрастает число эмоциональных взрывов.
Появляются депрессия и беспомощность.	Душевные силы ослабевают, возникает ощущение невозможности повлиять на события или отношение к этим событиям и самому себе.
Самооценка резко падает.	Развивается ощущение некомпетентности и неполноценности.

ОБЩИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ СТРЕССА

(Руденский Е. В. Социально-психологические деформации личности учителя // Мир психологии. – 1999. – №2 (18). – С.169-174.)

Речевые проблемы возрастают.	Имеющиеся нарушения (заикание, нерешительность) увеличиваются и могут проявиться у людей ранее здоровых.
Заинтересованность ослабевает.	Увлечения заброшены. Имеющие смысл предметы обладания теряют свою притягательность.
Уклончивость в поведении усиливается.	Опоздание или отсутствие на работе становится проблемой.
Злоупотребление лекарствами и наркотиками усиливается.	Потребление алкоголя, кофеина, никотина, предписанных и незаконных лекарственных препаратов становится очевидным.
Уровень энергетического обеспечения поведения снижается.	Энергетическое обеспечение падает или может значительно колебаться день ото дня без какой-либо видимой причины.
Картина сна нарушается.	Возникают трудности с засыпанием или сохранением активного бодрствования в течение более чем 4 часов подряд.
Цинизм по отношению к клиентам и коллегам возрастает.	Развивается тенденция возлагать вину на других.
Игнорируется новая информация.	Инициативы отвергаются: «Я слишком занят, чтобы беспокоиться по поводу вещей такого рода».
Перенос ответственности на других.	Возрастает тенденция пересматривать границы ответственности.
Проблемы решаются с возрастающей поверхностностью.	Принимается как линия поведения использование временных мер и краткосрочных решений. В некоторых областях происходит «сдача позиций».
Появляются причудливые поведенческие особенности.	Возникают странные манеры, непредсказуемость и нехарактерные поведенческие черты.

ТЕСТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

(В.В. Бойко)

Инструкция: Уважаемый коллега! Просим Вас ответить на ряд вопросов, которые направлены на изучение Вашего эмоционального состояния. Если утверждение соответствует Вашему самочувствию, то в соответствующей графе ставьте знак «+», если наоборот, то ставьте знак «-». Благодарим за сотрудничество!

Бланк ответов

Ф.И.О. _____ Возраст _____

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72
73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84

Текст опросника

1. Организационные недостатки на работе постоянно заставляют нервничать, переживать, напрягаться.
2. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.
3. Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности (занимаю не свое место).
4. Меня беспокоит то, что я стал хуже работать (менее продуктивно, менее качественно, медленно).
5. Теплота взаимодействия с партнерами очень зависит от моего настроения – хорошего или плохого.
6. От меня как от профессионала мало зависит благополучие партнеров.
7. Когда я прихожу домой, то некоторое время (часа 2-3) мне хочется побыть наедине с собой, ни с кем не общаясь.
8. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее решить проблемы партнера (свернуть взаимодействие).

9. Мне кажется, что эмоционально я не могу дать партнерам того, что требует профессиональный долг.
10. Моя работа притупляет эмоции.
11. Я откровенно устал(-а) от человеческих проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.
12. Бывает, я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний, связанных с работой.
13. Взаимодействие с партнерами требует от меня большого напряжения.
14. Работа с людьми приносит все меньше удовлетворения.
15. Я бы сменил(-а) место работы, если бы представилась возможность.
16. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнеру профессиональную поддержку, услугу, помощь.
17. Мне всегда удается предотвратить влияние плохого настроения на деловые контакты.
18. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с деловым партнером.
19. Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.
20. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю внимания партнеру меньше, чем положено.
21. Иногда самые обычные ситуации общения на работе вызывают раздражение.
22. Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии партнеров.
23. Общение с партнерами побудило меня сторониться людей.
24. При воспоминании о некоторых коллегах по работе или партнерах у меня портится настроение.
25. Конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил и эмоций.
26. Мне все труднее устанавливать и поддерживать контакты с деловыми партнерами.
27. Обстановка на работе мне кажется очень трудной, сложной.
28. У меня часто возникают тревожные ожидания, связанные с работой: что-то должно случиться, как бы не допустить ошибки, смогу ли сделать все, как надо, не сократят ли и т.п.
29. Если партнер мне неприятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.
30. В общении на работе я придерживаюсь принципа «не делай людям добра, не получишь зла».
31. Я охотно рассказываю домашним о своей работе.

32. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы (меньше делаю, снижается качество, случаются конфликты).
33. Порой я чувствую, что надо проявить к партнеру эмоциональную отзывчивость, но не могу.
34. Я очень переживаю за свою работу.
35. Партнерам по работе отдаешь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.
36. При мысли о работе мне обычно становится не по себе: начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.
37. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с непосредственным руководителем.
38. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.
39. Последнее время (или как всегда) меня преследуют неудачи в работе.
40. Некоторые стороны (факты) моей работы вызывают глубокое разочарование, повергают в уныние.
41. Бывают дни, когда контакты с партнерами складываются хуже, чем обычно.
42. Я разделяю деловых партнеров на «хороших» и «плохих».
43. Усталость от работы приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.
44. Я обычно проявляю интерес к личности партнера помимо того, что касается дела.
45. Обычно я прихожу на работу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.
46. Я иногда ловлю себя на том, что работаю без души, автоматически.
47. По работе встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.
48. После общения с неприятными партнерами у меня бывает ухудшение физического и психического самочувствия.
49. На работе я испытываю постоянные физические и психологические перегрузки.
50. Успехи в работе вдохновляют меня.
51. Ситуация на работе, в которой я оказался (-ась), кажется безысходной (почти безысходной).
52. Я потерял(-а) покой из-за работы.
53. На протяжении последнего года были жалобы в мой адрес со стороны партнеров.

54. Мне удастся беречь нервы благодаря тому, что многое из происходящего с партнерами я не принимаю близко к сердцу.
55. Я часто с работы приношу домой отрицательные эмоции.
56. Я часто работаю через силу.
57. Прежде я был(-а) более отзывчивым и внимательным к партнерам, чем теперь.
58. В работе с людьми я руководствуюсь принципом: не трать нервы, береги здоровье.
59. Иногда я иду на работу с тяжелым чувством: как все надоело, никого бы не видеть и не слышать.
60. После напряженного рабочего дня я чувствую недомогание.
61. Контингент партнеров, с которыми я работаю, очень трудный.
62. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.
63. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив.
64. Я в отчаянии из-за того, что на работе у меня серьезные проблемы.
65. Иногда я поступаю со своими партнерами так, как не хотел(-а) бы, чтобы поступали со мной.
66. Я осуждаю партнеров, которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.
67. Чаще всего после рабочего дня у меня нет сил заняться домашними делами.
68. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий день кончился.
69. Состояние, потребности, просьбы партнеров обычно меня искренне волнуют.
70. Работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.
71. Работа с людьми очень разочаровала меня.
72. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.
73. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.
74. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.
75. Моя карьера сложилась удачно.
76. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой.
77. Некоторых из своих постоянных партнеров я не хотел бы видеть и слышать.
78. Я одобряю коллег, которые полностью посвящают себя людям, забывая о собственных интересах.
79. Моя усталость на работе обычно мало сказывается (никак не сказывается) в общении с домашними и друзьями.

80.Если предоставляется случай, я уделяю партнеру меньше внимания, но так, чтобы он этого не заметил.

81.Меня часто подводят нервы в общении с людьми на работе.

82.Почти ко всему, что происходит на работе, я утратил(-а) интерес, живое чувство.

83.Работа с людьми плохо повлияла на меня как на профессионала – обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.

84.Работа с людьми явно подрывает мое здоровье.

ОБРАБОТКА ДАННЫХ

Каждый вариант ответа предварительно оценен компетентными экспертами тем или иным количеством баллов, указанных в «ключе» рядом с номером суждения в скобках. Это сделано потому, что признаки, составляющие симптом, имеют разное значение в определении степени его тяжести. Максимальная оценка признака в 10 баллов означает его наибольшую показательность для симптома.

В соответствии с «ключом» осуществляются следующие подсчеты:

- 1) определяется сумма баллов отдельно для каждого из 12 симптомов «выгорания»;
- 2) подсчитывается сумма показателей симптомов для каждой из 3-х фаз выгорания;
- 3) находится итоговый показатель синдрома – сумма показателей из всех 12-ти симптомов.

«НАПРЯЖЕНИЕ»

1. *Переживание психотравмирующих обстоятельств:*

+1(2), +13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5).

2. *Неудовлетворенность собой:*

-2(3), +14(2), +26(2), -38(10), -50(5), +62(5), +74(3).

3. *«Загнанность в клетку»:*

+3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), -75(5).

4. *Тревога и депрессия:*

+4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3).

«РЕЗИСТЕНЦИЯ»

1. *Неадекватное избирательное реагирование:*

+5(5), -17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5).

2. *Эмоционально-нравственная дезориентация:*

+6(10), -18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), -78(5).

3. *Расширение сферы экономии эмоций:*

+7(2), +19(10), -31(2), +43(5), +55(3), +67(3), -79(5).

4. *Редукция профессиональных обязанностей:*

+8(5), +20(5), +32(2), -44(2), +56(3), +68(3), +80(10).

«ИСТОЩЕНИЕ»

1. *Эмоциональный дефицит:*

+9(3), +21(2), +33(5), -45(5), +57(3), -69(10), +81(2).

2. *Эмоциональная отстраненность:*

+10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10).

3. *Личностная отстраненность (деперсонализация):*

+11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +71(2), +83(10).

4. *Психосоматические и психовегетативные нарушения:*

+2(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5).

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ

Предложенная методика создает подробную картину синдрома «эмоционального выгорания». Прежде всего, надо обратить внимание на отдельно взятые симптомы. Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов:

9 и менее баллов – не сложившийся симптом;

10-15 баллов – складывающийся симптом;

16 и более баллов – сложившийся симптом.

Симптомы с показателями 20 и более баллов являются доминирующими в фазе или во всем синдроме выгорания. Методика позволяет увидеть ведущие симптомы выгорания. Важно отметить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее количество.

Далее происходит осмысление показателей фаз развития стресса: напряжения, резистенции, истощения. В каждой из них оценка возможна в пределах от 0 до 120 баллов. Однако сопоставление баллов, полученных для фаз в целом, неправомерно, ибо не свидетельствует об их относительной роли или вкладе в синдром. Дело в том, что измеряемые в них явления существенно отличаются друг от друга (реакция на внешние и внутренние факторы, приемы психологической защиты, состояние нервной системы). По количественным показателям правомерно судить только о том, насколько каждая фаза сформировалась, какая фаза сформировалась в большей или меньшей степени:

36 и менее баллов – фаза не сформировалась;

37-60 баллов – фаза в стадии формирования;
61 и более баллов – сформировавшаяся фаза.

Опираясь на смысловое содержание и количественными показателями, можно дать достаточно объемную характеристику личности со стороны уровня «эмоционального выгорания», а также наметить индивидуальные меры профилактики и психокоррекции.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Глава 1. Теоретическая разработка проблем психологического сопровождения профессионального развития педагога.....	
Аксиологизация мирового образовательного пространства.....	
Психологические аспекты процессов модернизации общего образования...	
Культурологические основания профессиогенеза педагога.....	
Психологические проблемы профессионального развития и педагогической деятельности.....	
Кризисы профессионального становления и развития.....	
Профессиональные деформации и синдром «эмоционального выгорания»	
Многообразие подходов к процессу сопровождения педагога в психологической науке и образовательной практике	
Глава 2. Диагностическое обеспечение психологического сопровождения профессионального развития педагога.....	
Исследование психологической готовности педагогов к трансформации профессиональной деятельности (программа исследования).....	
Мотивационная готовность педагогов к реализации личностно ориентированного подхода в образовании.....	
Исследование уровня удовлетворенности педагогов своим трудом	
Особенности социально-перцептивных установок педагогов	
Глава 3. Направления психологического сопровождения профессионального развития педагога	
Возможности тренинговых форм работы с позиций контекстного подхода к непрерывному педагогическому образованию	
Психолого-педагогический тренинг как дидактическое средство повышения профессиональной компетентности учителя	
Планирование и организация психологического сопровождения профессионального развития педагога в условиях школы	
Моделирование процесса педагогического целеполагания на подготовительном этапе	
Анализ трудных ситуаций общения как средство повышения коммуникативной культуры педагога	

Становление позиции субъекта педагогической деятельности при обучении аспектному анализу (самоанализу) учебного занятия

Психологический анализ типичных ошибок учителя как средство преодоления стереотипов и шаблонов педагогической профессии

Приложение 1. Опросник для исследования степени ориентации педагогов на ценности директивного и недирективного подходов в образовании.....

Приложение 2. Методика изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении

Приложение 3. Методика изучения социально-перцептивных установок.....

Приложение 4. Когнитивные, эмоциональные, поведенческие эффекты стресса.....

Приложение 5. Тест эмоционального выгорания.....