

Л. М. МИТИНА

ПСИХОЛОГИЯ ТУРА УЧИТЕЛЯ



Нестор-История
Москва • Санкт-Петербург
2020

В монографии представлен системный личностно-развивающий подход, в рамках которого проведены теоретико-эмпирические исследования, позволившие создать обобщающую концепцию и инновационную психологическую технологию личностно-профессионального развития субъектов образования, определить альтернативные стратегии профессионализации и выделить комплекс психологических условий профессионального развития личности, обуславливающих эффективность самоопределения учащихся и самореализации педагогов.

В качестве важнейших составляющих этого комплекса можно выделить следующие группы условий.

Внутренние условия — система интрапсихологических факторов, определяющих активное качественное преобразование субъектом образования своего внутреннего мира, внутренняя детерминация его активности, включающая актуализацию рефлексивного ресурса и приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности.

Внешние условия — система интерпсихологических факторов, задаваемых внедрением инновационной психологической технологии в образовательный процесс, внешняя детерминация, задающая субъекту образования представление о новом результате и предлагающая новое системное средство достижения такого результата.

Внешне-внутренние условия — система интер-интрапсихологических факторов развития субъекта образования, определяемых его участием в полисубъектном взаимодействии в общностях «учитель–ученик», «учитель–ученик–родитель–психолог» и в других полисубъектах.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
<i>Глава 1.</i> Теоретико-методологические основы личностно-профессионального развития субъектов образования	7
<i>Глава 2.</i> Психология личностно-профессионального развития учителя	19
2.1. Концептуальная схема труда учителя	24
2.2. Психологические факторы профессионального развития учителя	27
2.2.1. Педагогическая направленность	28
2.2.2. Педагогическая компетентность	35
2.2.3. Педагогическая гибкость	41
2.2.4. Готовность учителя к риску в ситуациях неопределенности	67
2.2.5. Полиролевое поведение учителя	82
2.3. Повышение уровня самосознания как фундаментальное условие профессионального развития учителя	90
2.4. Внутрилличностные противоречия как движущие силы профессионального развития учителя	101
2.5. Модели труда учителя	115
2.5.1. Модель профессионального развития учителя	124
2.5.2. Модель адаптивного функционирования	145
2.6. Психологическая технология конструктивного изменения поведения учителя	157
2.6.1. Тренинг-семинар «Оптимизация готовности к риску у педагогов»	161
2.6.2. Психологический тренинг-семинар «Развитие полиролевого поведения учителя»	182
Выводы	205
<i>Глава 3.</i> Психология личностно-профессионального развития учащихся	208
3.1. Теоретико-методологические основы профессионального развития личности в онтогенезе	208
3.2. Психологические условия развития профессиональных намерений учащихся подросткового возраста	216
3.3. Личностно-профессиональное развитие учащихся на предпрофильной ступени обучения. Программа «Открытие себя»	231
3.4. Психологическая готовность учащихся профильной ступени обучения к выбору профессии. Программа «Первые шаги профессиональной карьеры»	246
Выводы	280
<i>Глава 4.</i> Психология личностно-профессионального развития субъектов образования в условиях полисубъектного взаимодействия	282
4.1. Психологическая безопасность учащихся в системе взаимодействия «учитель–ученик»	283
4.2. Психологические условия личностного и профессионального развития полисубъекта «учитель–ученик–родитель–психолог»	334
Выводы	346
Заключение	347
Список литературы	349

ВВЕДЕНИЕ

На этапе глобальных социально-экономических перемен происходит качественное преобразование системы «образование-личность-профессия». Сложность и неравновесность этой системы, развивающейся в условиях неопределенности, требует от человека постоянной работы над собой как в личностном, так и профессиональном плане. Противоречия между необходимостью меняться в соответствии с трансформациями социально-профессиональной ситуации и желанием сохранить собственную индивидуальность, личностную и профессиональную идентичность, актуализирует поиск ответа на вопрос: «Ради чего я живу и работаю?». Ответ на него зависит от способности человека к самостоятельной постановке цели своей жизнедеятельности (профессиональной деятельности в частности) и ее практической реализации в континууме «исполнитель-специалист-профессионал».

Обращаясь к образованию, как социокультурному феномену, следует отметить, что весьма гетерогенные характеристики его функционирования традиционно располагаются между двумя, подчас искусственно созданными позициями — «образование для жизни» и «образование для человека». Первая относится к инструментальной традиции образования, вторая — к либеральной. Если либеральная традиция рассматривает образование под углом зрения индивидуального блага, с присущей ему свободой, внутренней активностью, системой ценностей, то инструментальная — делает упор на благо общественное, разделяя его профессиональные, общественные и личные интересы. Конечно, образование *служит* общественным и индивидуальным целям, но не только их наличие является причиной существования образования. Г. Хорн говорит, что «образование как реальность всегда есть нечто большее, чем мы можем воспринимать посредством своих концептуальных структур и связей» [Хорни 2006: 26].

Необходимо отличать образование как абсолютный и тотальный социокультурный феномен, факт существования которого не зависит от человека и коллективов людей, от иной его ипостаси — конкретной социальной структуры, которую определенная группа людей программирует согласно своим доктринальным установкам.

Наличие данной парадигмы указывает на высокую степень самостоятельности и независимости внутреннего образовательного бытия от целеуказательных действий идеологически властвующих групп [Карпов 2012].

В основе образовательного акта лежит изначальная природа, конституирующая познание в качестве основного способа существования человека, причем не с точки зрения его полезности, но благодаря не объясняющему себя интересу. К. Ясперс говорит, что «поиски цели образования безнадежны, если это что-то другое, нежели осознание для себя актуальной сущности, собственного стремления, если

предпринимается поиск вовне вместо того, чтобы делать очевидной саму сущность, исходя из собственного существования» [Ясперс 2006: 75].

«Товарная» концептуализация современного образования, ставшая калькой культурного понимания индустриальной эпохи, пытается сократить разрыв между инструментальным и либеральным подходами к образованию тем, что как бы устанавливает равноправие позиций внутри собственной модели образования. И действительно, кажется, что свобода, предоставляемая субъекту в выборе образования как объекта потребления, делает возможным приобретение его для дальнейшего использования либо в качестве инструмента для жизни, либо как средство духовного роста. Однако, здесь остается за кадром, как реализуется эта свобода и как она соотносится с запросами постиндустриального общества.

Поэтому удар, наносимый «товарной» концептуализацией, абсолютно неотразим, поскольку декларируемая им в качестве цели «свобода выбора» и сопутствующие ей ценности сводят на нет как индивидуальные, так и общественные блага.

Иначе говоря, цели могут быть высокими, но предполагаемый инструментарий, социокультурные условия или последующая реализация целей — абсолютно негодными для их достижения. Профессор Эрик Томас, президент университетов Великобритании, был весьма дипломатичен в своем заявлении [Томас 2011] по поводу очередных предложений правительства: «Университеты Великобритании согласны с целями политики правительства: поставить студентов в центр системы образования, повысить социальную мобильность, а также укрепить университеты. Но мы обеспокоены тем, что предложения, сформулированные в Белой книге, в случае их реализации так, как они представлены, не обязательно могут привести к достижению этих целей».

Декларируемые цели отечественного образования — формирование личности инициативной, ответственной, способной к инновационной деятельности, — вряд ли могут быть достигнуты при реальной направленности школьной и вузовской систем на формальный результат (ЕГЭ, интернет-экзамен и т. п.).

Личность — это прежде всего человек, самостоятельно осуществляющий свою деятельность, уникально и критически мыслящий. Э.В. Ильенков писал, развивая такое понимание личности: «С этим же связана и давно установленная в философии и психологии синонимичность «личности» и «свободы». Поэтому-то личность и есть лишь там, где есть свобода» [Ильенков 1991: 413]. Отсутствие свободы и самостоятельности в образовательной системе делает людей «удоборуководимыми», безынициативными, пассивно-безвольными исполнителями, как огня боящимися принимать самостоятельные решения, в том числе и решения по выбору собственной профессии.

Именно поэтому профессия определяется большинством людей лишь как область приложения сил человека, социально фиксированный трудовой пост, система трудовых функций и т. д. Вместе с тем профессию можно понимать и как активность субъекта (внешнюю и внутреннюю), как способ бытия, способ отношения человека к реальности, способ построения своей деятельности, ее изменения и развития.

В этом случае профессиональное развитие неотделимо от личностного — в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования и приводящий к высшей форме жизнедеятельности человека — творческой самореализации в профессии [Митина 2005].

Подобное понимание профессионального развития личности ставит вопрос о необходимости реконструкции принципов психолого-педагогической теории, системы психологических понятий, методов исследования и поиска адекватного современных представлениям общенаучного подхода к его изучению.

В монографии представлен системный личностно-развивающий подход к исследованию профессионализации субъектов образования, который позволил создать обобщающую концепцию и инновационную технологию профессионального развития личности, теоретически обосновать и раскрыть психологические факторы, условия, механизмы и движущие силы профессионального самоопределения и творческой самореализации человека в профессии.

Монография состоит из четырех глав:

- в первой — обосновываются теоретико-методологические положения личностно-профессионального развития субъектов образования;
- во второй — осмысливаются альтернативные стратегии профессионализации основного субъекта преобразований школы — учителя;
- в третьей — раскрывается общее и особенное в личностном и профессиональном развитии учащихся;
- в четвертой — обосновывается необходимость личностно-профессионального развития всех субъектов образовательного пространства в условиях полисубъектного взаимодействия.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Государственная политика в сфере образования утверждает основные приоритеты его дальнейшего развития — качество, доступность, вариативность образовательных услуг, инновационность, ориентацию на личность, учет индивидуальных потребностей и интересов каждого человека.

Стратегические направления модернизации системы образования раскрываются в ряде федеральных проектов и программ: Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Приоритетном национальном проекте «Образование», Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Федеральном законе «Об образовании».

Современная ситуация развития образования ставит перед образовательными учреждениями новые стратегические задачи. Наиболее актуальными из них становятся реализация Федеральных образовательных стандартов и Федеральных государственных образовательных требований, развитие у детей и молодежи толерантной позиции в межэтническом диалоге и, вместе с тем, формирование гражданской ответственности и уважения к российской культуре, патриотизма и сотрудничества, создание условий для научно-технического и художественного творчества, всестороннего личностного роста человека.

Наряду с этим важнейшими остаются проблемы предоставления качественных образовательных услуг для всех категорий детей, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья, а также психолого-педагогического сопровождения учащихся, испытывающих трудности в освоении программы общего образования.

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация *развивающего* потенциала общего образования. Актуальной задачей становится обеспечение развития *универсальных учебных действий* как собственно *психологической* составляющей фундаментального ядра образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин. *Формирование совокупности универсальных учебных действий должно обеспечить ключевую компетенцию «умение учиться»*. Таким образом, происходит изменение парадигмы педагогического образования и превращение его по существу в образование психолого-педагогическое, ориентированное на учёт индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся. С введением стандарта нового поколения возрастает значимость психологических знаний в организации образовательной среды школы. А работа психолога становится необходимым элементом в учебно-воспитательном процессе, неразрывно связанным с профессиональной деятельностью педагогов.

Работа психолога охватывает всех участников образовательного процесса: учащихся, родителей, педагогов и администрацию.

Без достаточно высокого уровня личностно-профессионального развития всех участников образовательного процесса, особенно **педагогов**, добиться желаемого результата в развитии и воспитании детей невозможно.

Таким образом, современная ситуация в образовании обусловлена необходимостью перехода от традиционной технократической, знаниевой парадигмы к гуманистической личностно-развивающей, предполагающей изменение характера отношений между субъектами образовательного пространства. В качестве результата обучения наряду с предметным и метапредметным уровнями развития учащихся начинает рассматриваться и определенный личностный уровень, обеспечиваемый профессионализмом педагога и других субъектов образования.

Переход от традиционной парадигмы к гуманистической делает необходимым целенаправленное формирование особых форм взаимодействия между субъектами образовательной среды (учитель–ученик–родитель–психолог, преподаватель–студент), порождающих качественно новые саморазвивающиеся общности, в которых полисубъектные взаимодействия способствуют психологическому развитию всех членов общностей. В настоящее время отсутствуют научно обоснованные психолого-педагогические технологии, направленные в рамках единой системы на совместное, одновременное, непрерывное личностное и профессиональное развитие субъектов образовательного пространства.

Однако сложившиеся в учебных заведениях стереотипы поведения и деятельности достаточно сложно поддаются изменению. Именно на этом уровне модернизации наблюдаются наиболее глубокие проблемы: потеря частью педагогов профессиональных смыслов и ценностей; приоритет средств над целями, прагматических ориентиров, стандартов и алгоритмов над мыслью и чувством; абстрагирование и отчуждение педагогов от личностных особенностей учащихся; детерминизация образования; консервация инновационных процессов и т. д.

Решение современных проблем образования, на наш взгляд, целесообразно искать в истории развития человечества и прежде всего в истории взаимоотношений Природы и общества и изменении характера этих взаимоотношений. Такое рассмотрение особенно важно теперь, когда человек уже пересёк «границу дозволенного» [Моисеев 2012]. До поры до времени изменения, вносимые человеком в окружающий мир, были столь невелики, что их влияние на жизнедеятельность общества проявлялось лишь на интервалах времени жизни многих поколений, и общество к ним легко приспосабливалось. В нынешнем веке ситуация изменилась качественно.

Если в силу тех или иных причин нарушается равновесие живого вида в экологической нише, то он неизбежно переживает экологический кризис. Чаще всего это проявляется в недостатке жизненно необходимого ресурса. Из кризисного состояния существуют два крайних исхода: 1) развитие вида прекращается, 2) вид после трудного периода перестройки расширяет свою экологическую нишу, начинает использовать новый ресурс, меняет свое поведение и организацию, продолжая развиваться.

Когда человек качественно усовершенствовал оружие, он, за относительно короткий срок, практически уничтожил всех крупных животных, оказавшись на грани вымирания. Но этого не произошло. Человек расширил свою нишу — он изобрел земледелие, а затем и скотоводство.

Люди начали целенаправленно формировать искусственные циклы, функционирование которых невозможно без постоянных усилий. Все это не могло не отразиться на сознании, психике, ментальности человека. В духовной сфере тоже происходит качественная перестройка: меняется язык, меняется искусство. Стало отчетливо видно принципиальное отличие людей от животных. Животное живет для того, чтобы жить! Человек живет для того, чтобы созидать и творить! Творчество становится потребностью человека — таково содержание нового витка антропогенеза.

С этого момента происходит непрерывное и ускоряющееся расширение ниши человечества. По существу все технологические цепочки, созданные гением человека, — суть новые природные циклы. Они меняют все биосферные ритмы, перекраивают лик Земли, ее ландшафты, и к началу XX в., по выражению В.И. Вернадского, человечество превращается в основную геологообразующую силу планеты.

Несмотря на качественное изменение положения человека в Природе, люди сохранили свое представление об окружающем мире, которое они имели в эпоху охоты на мамонтов. Они продолжают рассматривать этот мир как безграничный резервуар, необъятную кладовую ресурсов, способную удовлетворить все их мыслимые и немыслимые потребности.

Наиболее отчетливо эту психологию потребительства еще в XVII в. сформулировал Френсис Бэкон, который считал, что задача науки — ставить силы Природы на службу человеку. Такой взгляд на взаимоотношение Природы и человека стал универсальной парадигмой.

Нужно признать, что потенциальные возможности цивилизации потребления, т.е. нынешнего этапа антропогенеза, исчерпаны или близки к исчерпанию; человечество стоит на пороге нового этапа антропогенеза, для успешного вхождения в который необходимы по меньшей мере три обстоятельства.

Во-первых, люди должны осознать надвигающиеся трудности и быть готовыми к большой и напряженной работе не только во благо своих личных сиоминутных интересов.

Во-вторых, они должны быть достаточно образованными и профессиональными, для того чтобы вести направленный поиск.

В-третьих, в основе их жизнедеятельности должны лежать нравственные и духовные начала, глубокая мораль и здоровый образ жизни.

И то, и другое, и третье ставит перед системой образования (общего и профессионального), а главное перед Учителем, совершенно новые задачи. До сих пор его главным назначением было аккумулировать опыт, превращать его в знание и готовить людей, способных передавать его обществу. Теперь этого не достаточно.

Опыта перехода к новой, еще мало понятной цивилизации просто нет. Поэтому учитель и преподаватель вуза должны готовить не просто специалистов, владеющих экстрактом опыта предыдущих поколений, но, прежде всего, готовых к встрече с неизвестным, поиску во всех сферах деятельности, к непрерывному личностному и профессиональному развитию.

Модернизационные процессы в России, отвечающие глобальным вызовам реальности и предполагающие кардинальные преобразования во всех сферах человеческой жизнедеятельности, опосредованы сложным комплексом объективных и субъективных условий. В их число входят, с одной стороны, готовность личности

к эффективной инновационно-преобразующей деятельности, а с другой — возможность формирования такой готовности в системе образования, что, в свою очередь, предполагает модернизацию самой этой системы, основываясь на внедрении в образовательный процесс инновационных личностно-развивающих технологий.

Особую остроту вышесказанное приобретает в связи с необходимостью решения проблемы личностно-профессионального развития субъектов образовательного пространства: школы, колледжа, вуза, системы непрерывного образования взрослых, ответственных за обеспечение развития, здоровья и эффективной жизнедеятельности подрастающего поколения.

Решение проблем личностного и профессионального развития субъектов образования требует постановки ряда взаимосвязанных теоретических, экспериментальных и практических задач:

- 1) разработки нового методологического подхода к исследованию личностно-профессионального развития человека;
- 2) изучения целостной профессиональной эволюции человека (с момента поступления ребенка в школу через стадии осознанного и самостоятельного выбора профессии и профессиональной подготовки к творческой самореализации в профессии);
- 3) выбора в качестве «единицы» анализа не отдельного субъекта, а функционально взаимодействующих со-субъектов — совокупного субъекта (полисубъекта);
- 4) исследования психологических условий, способствующих и препятствующих личностному и профессиональному развитию человека;
- 5) разработки интегративной психологической технологии личностно-профессионального развития субъектов образования.

В психологической науке сегодня с разной степенью успешности существуют несколько научных методов познания. В 60–70-х гг. особой популярностью пользовался системно-структурный метод анализа. Его особая привлекательность для исследователей была связана с главным принципом этого метода — принципом целостности системных объектов, который казался наиболее адекватным для изучения сложно организованных психологических реалий. Однако феноменологическое описание устройства объекта схватывает статическое состояние; оно максимально продуктивно при характеристике относительно устойчивого функционирования объекта. Внутреннее ограничение системно-структурного анализа довольно быстро становится очевидным, когда требуются достоверные и убедительные данные о динамике поведения системы.

Другой подход — процессуально-динамический — может включать в себя элементы системно-структурного анализа, однако главные акценты здесь ставятся на изучении динамики поведения системы, на определении его побудителей и регуляторов, функционального назначения отдельных психических явлений. Тем самым пространственно-структурные характеристики психического восполняются динамическими и функциональными характеристиками, что позволяет выработать целый ряд новых категорий описания психологической реальности, таких как «механизм», «движущие силы», «направленность» и др.

С помощью этих категорий структурное представление о психологической реальности превращается в действующую модель. Такая модель позволяет объяснить конкретные психологические реалии: действия, состояния, поведение человека.

Однако, как правило, в исследовательской практике эти объяснения ограничиваются рамками конкретной ситуации, узким временным интервалом. В этом смысле объяснительные и предсказательные функции процессуально-динамического подхода также существенно ограничены.

Особое место в психологии занимает деятельностный подход, который воплотил в себе достоинства всех других подходов и во многом преодолел их недостатки и ограничения. Именно деятельностный подход заложил основы понимания «развития» не только как созревания или простых изменений во времени, но и как качественное преобразование в психологической системе. Наряду с разработкой разнообразных технологий развития психологических систем, деятельностный подход ввел «культ» формирующего эксперимента, основанного на утверждении о том, что успешное формирование какого-либо психологического свойства или структуры зависит от правильного подбора и организации определенного вида деятельности. В конечном счете, это явилось одной из причин скатывания самой по себе мощной методологии на позиции социоморфизма, в котором не учитывалось, что общий ход развития человека слишком сложен, чтобы свести его к одному типу детерминации.

Поэтому в последние десятилетия появились такие подходы, как субъектно-деятельностный, личностно-деятельностный и т. п.

Вместе с тем, чтобы рассмотреть профессионализм на современном уровне и в категориях современной психологии, важно обращение к новым методологическим подходам, представленным в науках интеграционно-синтезирующего плана, смысла и характера, которым принадлежит особая роль в понимании и изучении человека. Наиболее продуктивными в изучении профессионального становления человека являются так называемые «новосистемные» подходы: системно-эволюционный, системно-синергетический, системогенез и др.

Таким образом, рассмотренные и просто перечисленные выше научные подходы существенно различаются между собой. Каждый из них выработал свой класс представлений и соответствующих понятий, не выводящихся из какой-либо одной, общей для них категории. В то же время они взаимодополняют и взаимополагают друг друга и поэтому могут быть объединены в рамках единого системного личностно-развивающего подхода.

Системный личностно-развивающий подход к изучению психологических основ профессиональной деятельности человека [Митина 2010; 2012] вытекает из системы философско-психологических воззрений на феномен жизни и человека в мире, из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой является проблема творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности человека. В русле этого подхода используются *идеи культурно-исторической детерминации* развития психики (Л.С. Выготский), в которой сформулирован принцип саморазвития личности. *Идея субъектной детерминации* жизненного пути человека обусловила выделение рефлексии в качестве основного механизма саморазвития (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.). *Идея деятельностной детерминации* (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин и др.) основана на приоритетности деятельностно-преобразующего способа существования. *Идея системной детерминации* (Б.Ф. Ломов, В.А. Барабанщиков, В.Д. Шадриков и др.)

позволила выделить такие модусы, как многомерность, многоплановость, многоуровневость, множественность детерминант психики.

Системная методология была использована нами для разработки системной теории (обобщающей концепции) личностно-профессионального развития человека и понимания профессионального труда как целостного психологического образования, состоящего из взаимосвязанных элементов, взаимодействующих в плане общего назначения системы.

Идеи целостности, единства, системной организации профессионального труда человека позволили представить эту сложнейшую психическую реальность в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности, деятельности и общения, при превалирующей роли личности. Каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу; они объединяются в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности, которые обуславливают оптимальное функционирование и развитие не отдельных сторон, а профессионального труда в целом. Каждое из указанных составляющих профессионального труда задается разнообразными способами личностной (субъектной) реализации себя человеком. Профессиональная деятельность характеризуется такими альтернативными способами осуществления действий, как «система принуждения – система, направленная на развитие» в отношении себя и других, – «система содействия – система противодействия». В системе профессионального общения как наиболее важную нужно выделить дихотомию таких способов реализации субъекта, как «принятие» и «непринятие» себя и других, «система приобщения – система разобщения». В отношении собственной личности человек может реализовать либо «самостоятельность» в саморазвитии, либо «зависимость», то есть подверженность внешним стереотипам.

Основное содержание системной теории личностно-профессионального развития человека заключается в следующем:

- раскрытие структурных особенностей каждого пространства профессионального труда (деятельности, общения, личности), предполагающее установление его компонентного состава и механизмов структурирования компонентов в целостность;
- выделение качественной определенности и качественной специфичности системообразующих факторов (интегральных личностных характеристик), обуславливающих в совокупности эффективность целостной системы;
- выявление особенностей системы уже не как структуры, а в ее динамике, т.е. установление закономерностей процессуальной, функциональной организации;
- выявление закономерностей видоизменения системы личностно-профессионального развития человека, характеризующих альтернативные стратегии жизнедеятельности: развития и адаптации;
- определение комплекса психологических условий личностно-профессионального развития субъекта, обеспечивающих трансформационные процессы восстановления системы в целом, в которых формирующиеся потенциалности, в виде рефлексивного ресурса самосознания личности, обуславливают новый уровень и новое содержание психологических новообразований – интегральных личностных характеристик, посредством которых человек творит себя.

В рамках системного личностно-развивающего подхода нами [Митина 2010; 2012] проводятся исследования профессионального развития человека по четырем основным направлениям: **содержательное** (разработка обобщающей концепции профессионального развития личности); **динамическое** (вся временная динамика профессионального развития человека с момента выбора профессии до творческой самореализации личности в профессии); **технологическое** (разработка технологий профессионального развития личности и конструктивного изменения поведения специалиста), **институциональное** (институты личностно-профессионального развития, включая образовательные системы и конкретные социальные группы, характеризующиеся особым типом общности — полисубъектностью).

В результате теоретико-эмпирического исследования профессионального труда была разработана концепция профессионального развития личности, в которой рассмотрены: в качестве *объекта развития* — интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость); в качестве *фундаментального условия развития* — переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве его *психологического механизма* — превращение собственной жизнедеятельности субъекта в предмет его практического преобразования; в качестве *движущих сил* — противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве *результата развития* — творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности.

Как ведущий фактор при этом рассматривается внутренняя среда личности, ее активность. Вопрос о самой природе развития — активности личности — в самом общем смысле противопоставляет идеи механицизма в понимании природы человека и идеи организмического подхода. Согласно первой из них, одним из фундаментальных оснований развития является способность человека гибко реагировать на любые изменения (адаптироваться). Противоположная точка зрения акцентирует не факт реактивности человека, а его способность вступать во всякого рода взаимодействия и, тем самым, проявлять себя активно. Именно она, по нашему мнению, оказывается сегодня наиболее востребованной в анализе профессионального развития личности. В определяющей степени это связано с известной сменой парадигм в рамках современного психологического знания, все более принимающего идею саморазвития как методологически центральную. Процесс профессионального развития тем самым становится процессом конструирования человеком своей субъектности, своего образа мира, своей Я-концепции, себя в профессии. Через отношение к проблеме субъекта осуществляется методологическое размежевание разных направлений в психологии. От того, как понимается человек: как субъект, обладающий способностью к выбору жизненного, профессионального, социокультурного пути развития, или как социальный индивид, «работающий» на соответствие социальным ожиданиям (стандартам успешности), выполняющий определенную социальную роль, зависит исследовательская позиция при разработке концептуальных положений. По нашему мнению, именно субъектность определяет способность и возможность преобразования реальности и выстраивания в окружающем мире своей собственной действительности — как формы и средства самореализации человека в профессии.

Согласно концепции профессионального развития личности, субъектность обусловлена высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик: *направленности, компетентности, гибкости* [Митина, 2003; 2004; 2005].

Направленность в более узком смысле определяется в данной концепции как профессионально-значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности и обуславливающее ее индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики личности) — как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, побуждающих личность к ее утверждению в деятельности и общении.

В структуре доминирующих мотивов личности направленность на достижение самостоятельно поставленных целей и задач в деятельности при учете социокультурных условий и собственной индивидуальности определяет субъектную позицию.

Компетентность, согласно концепции, включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Психологическую основу компетентности составляет способность субъекта переходить от декларативных знаний (знаний по типу «что»: факты, принципы, события, концепты и т. д.) к процедурным знаниям (знаниям по типу «как»: как реализовать то или иное поведение, как что-то сделать и т. д.), несмотря на качественные различия в структурной организации разных типов знаний.

Гибкость — интегральная характеристика личности, — сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обуславливающие способность субъекта легко отказываться от несоответствующих ситуации или задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности. Гибкость, вне зависимости от вида (эмоциональная, поведенческая, интеллектуальная), представляет собой сочетание двух психологических характеристик; одна из которых обеспечивает стабильность и устойчивость системы, другая — наоборот, — ее изменчивость, спонтанность. Именно проявление в развитии спонтанности как самопроизвольного изменения явления, возникающего без внешних организующих воздействий, рассматривается в науке как его преобразование в саморазвитие [Запорожец 1986]. Представленность спонтанности свидетельствует о том, что во взаимодействие между обществом и индивидом привносится личностное, творческое начало, когда общечеловеческий опыт не только усваивается, но и приумножается [Зинченко, Назаров 2005].

Выделенные интегральные характеристики личности **инвариантны**, они являются психологической основой, необходимой во всех видах деятельности (хотя и в разной степени).

Каждая интегральная характеристика представляет собой определенную комбинацию профессионально значимых личностных качеств, существенных для успешного функционирования в рамках той или иной конкретной профессии. Интегральные характеристики, объединяясь в сложные конstellляции, обуславливают профессиональную мобильность, конкурентоспособность, жизнестойкость субъекта деятельности. Таким образом, профессиональное развитие личности представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры направленности, компетентности, гибкости путем актуализации рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий и осознания необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и образа жизни. Работа рефлексивных процессов

самосознания может иметь характер как регулятивного, так и интеграционного, смыслопорождающего механизма, определяя тем самым психологическое содержание (способы и формы активности) рефлексивного ресурса личности и индивидуальную траекторию разрешения возникающих у нее внутриличностных противоречий.

Признавая положение о многовариантности изменений человека как открытой саморазвивающейся системы и значимости ценностных оснований выбора вектора этих изменений, мы утверждаем, что многообразие индивидуальных траекторий профессиональной жизнедеятельности человека происходит внутри двух основных стратегий (моделей).

Разработка различных моделей профессионального развития личности ведется в отечественной и зарубежной науке и практике достаточно давно [Артемьева 1981; Братусь 1988; Деркач 2004; Зеер 1997; М.М. Кашапов, 2009; Климов 2003; Д. Левтерова, 2009; Маркова 1996; Рубинштейн 1998; Кудрявцев, Шегурова 1983; Ю.П. Поваренков 2008; Пряжников 1996; Э. Рангелова, А.П. Сманцер, 2012; Эриксон 1996; Kegan 1972; Loevinger 1976; Super 1985]. Общей чертой большинства имеющихся в науке моделей является описание варианта развития, приближенного к идеальному, желаемому варианту; рассмотрение профессионального пути как сложного, противоречивого, но направленного на становление, развитие человека.

В концепции профессионального развития личности [Митина 1998; 2004; 2010] выделяются две альтернативные модели (стратегии) профессионального труда: модель адаптивного функционирования и модель профессионального развития личности. Данные модели отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), которые являются психологической основой, необходимой для личностного и профессионального развития как уже состоявшихся профессионалов, так и будущих — учащихся школ, колледжей, вузов.

При адаптивном поведении (первая модель) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, процессы самоприспособления и подчинения среды исходным интересам субъекта. Модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики, которые и обуславливают профессиональный регресс, профессиональную стагнацию.

Профессиональный регресс личности отражает искажение сущностных сил человека, ведущее к неспособности личности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы по обобщению собственного опыта, к снижению потребности в творчестве и смыслообразовании, целеполагании.

Динамика профессионального функционирования субъекта проходит три стадии: *адаптацию, становление и стагнацию.*

В модели профессионального развития человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и отрефлексировать свой профессиональный труд в целом. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, полноправным субъектом, конструирующим свое настоящее и будущее; внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия профессионального процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимулы дальнейшего развития, как преодоление собственных ограничений

на этом пути. Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом такой модели профессионального развития является возможность и необходимость делать выбор, следовательно, быть внутренне свободным и ответственным за все, что происходит сейчас и произойдет в будущем.

У разных профессиональных групп стадия стагнации наступает в разное время. Так, по нашим данным [Митина 1994; 2004], у представителей самых массовых профессий (учителей, врачей) — через 10–15 лет работы. По данным зарубежных исследователей, у менеджеров стадия стагнации наступает гораздо раньше: через — 5–7 лет работы (А. Bandura).

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, мы выделяем в нем три основные стадии психологической перестройки: *самоопределение, самовыражение и самореализацию*.

Личностное развитие подразумевает стратегию высвобождения внутренних ресурсов, включающих способность решать ценностно-нравственные проблемы и при необходимости противостоять среде, активно воздействовать на нее, отстаивая свою независимость в условиях внешнего давления и возможность творческих проявлений. Сознательная, инициативная и ответственная позиция субъекта по отношению к самому себе и другим людям обусловлена негомеостатическим принципом его существования и проявлением его активности. Еще К.Д. Ушинский отмечал, что ход приспособления к условиям жизни принял у человека совершенно новое, отличное от других живых существ, направление: «В человеке... есть какая-то особая, чуждая всему остальному миру, точка опоры, дающая ему самостоятельность во все увлекающем великом процессе природы».

Очевидно, что модель профессионального развития личности включает различные типы адаптивного поведения, но не как слепое подчинение внешним требованиям, а как выбор оптимального поведенческого решения.

Перспективы благоприятного личностного и профессионального развития неизбежно зависят от тех индивидуально-типических характеристик, психологического и духовного багажа, с которыми человек вступает в следующую стадию своего развития.

По нашему мнению, сложный и многогранный процесс профессионального развития нельзя рассматривать как линейный, однонаправленный переход от одной стадии профессионального функционирования к другой. Мы считаем, что процесс профессионального развития идет по спирали, где каждый виток обозначает смену режима профессиональной жизнедеятельности.

Чем выше уровень развития личности, тем более свободным от внешних условий и воздействий становится человек. Развитие личности осуществляется не в условиях приспособления человека к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на преобразование окружающей среды и себя самого.

Главное в концепции профессионального развития личности — это признание неадаптивного характера жизнедеятельности человека, принципиальное отрицание равновесия как критерия развития. Развитие выступает в качестве внутренне противоречивого процесса, более того, в качестве противоречия как такового.

Выделенные в концепции модели профессиональной жизнедеятельности проверялись под руководством автора в исследованиях сотрудников, аспирантов, докторантов на профессиях как социоэкономического профиля: учителях [Аветисян 2001; О.А. Анисимова, 2002; Асмаковец 2000; Барцевич 2012; Брендакова 2008; Вачков 1995; Дониченко 2010; Ефимова 2001; М.В. Каминская, 2004; Колмакова 2008; Кузьменкова 1997; Пирумова 2004; И. Пуффаль-Струзек, 2003; Сергеева 2008; Сочень 1999; Хабибуллин 2008; Чернов 2001], социальных педагогах [Попова 2006], преподавателях высшей школы [Козлова 2006; Галина 2011], психологах [Лекарева 1999], специалистах службы занятости [Голубева 2006], — так и техноэкономического — студентах технических вузов [Токарева 2007]; технических работниках, инженерах [Сорока, 2009] и социотехнического — персональных водителях [Соловьев 2011].

В указанных работах показано, что модель профессионального развития характеризует конструктивный путь человека в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, тогда как модель адаптивного функционирования определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации, путь разрушения, расходования, расхищения своего креативного потенциала и личностных ресурсов.

Как же направить молодого человека по пути развития и самореализации вместо стагнации и саморазрушения? Как помочь ему осуществить выбор развивающей стратегии жизнедеятельности?

Анализ взглядов отечественных ученых позволяет выделить несколько подходов к изучению проблемы выбора. Появляется теоретическая задача поиска и установления связей между ними для изучения психологических оснований выбора стратегий профессионального саморазвития. С наших позиций, решить эту задачу можно, опираясь на идею о выделении трех моделей выбора: простого, смыслового, экзистенциального [Леонтьев 1995; 1999]. Простой выбор (из заданных человеку извне альтернатив) изучается в теориях принятия решений [Козелецкий 1979; Корнилова 1999; 2003; Солнцева 1995]. Смысловой и экзистенциальный выборы (основанные на принципе ценности) исследуются в контексте проблематики жизненного пути личности [Рубинштейн 1973; Мухина 2007; Асмолов 2002], психологии человеческого бытия [Василюк 1984; Знаков 2005], движения к акме [Бодалев 1996; Деркач, Зазыкин 2003]. По мнению Д.А. Леонтьева, все виды выбора могут быть рассмотрены как внутренняя деятельность, которая имеет свою мотивационную и операциональную структуру [Леонтьев 1993; 1999].

Мы считаем, что выбор стратегии профессионального развития личности является смысловым или экзистенциальным. А выбор стратегии адаптации — простым. При этом мы основываемся на концепции профессионального развития личности, согласно которой характер выбора жизненного пути определяется внутренней позицией личности, собственных ценностей, способных стать реальным мотивом жизнедеятельности, ведущим к саморазвитию человека. Психологическое содержание выбора стратегий личностно-профессионального развития проявляется как осознание, соотнесение во внутреннем мире человека ценностных ориентаций, определяющих профессиональный путь, выстраивание их иерархии на основе ценности профессиональной самореализации. Возможность преобразований, происходящих во внутреннем мире человека при таком выборе, обеспечивается инновационной психологической технологией личностно-профессионального развития субъекта образования, наиболее ценным в которой является разработка общей стратегии развития личности

и создание для этого адекватных средств. Эффективность технологии, доказанная в многочисленных исследованиях, позволила осуществить процесс интеграции нового технологического решения в систему общего и профессионального образования.

Концепция и технология профессионального развития личности позволяют строить инновационные проекты и программы непрерывного общего и профессионального образования на качественно новом уровне: системно, технологично и методически обеспеченно. Именно при таком образовании возможен переход от обучения, направленного на знания — умения — навыки в их классическом понимании, к личностным характеристикам будущего профессионала, которые во все большей мере выступают в роли непосредственных показателей профессиональной зрелости человека, его профессионального развития.

Эффективная профессионализация субъектов образования обусловлена комплексом психологических условий личностного-профессионального развития: внутренних (интрапсихологические), внешне-внутренних (интер-интрапсихологические), внешних (интерпсихологические).

Внутренние условия — система интрапсихологических факторов, определяющих активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира; внутренняя детерминация активности, включающая актуализацию рефлексивного ресурса и приводящая к принципиально новому способу жизнедеятельности.

Внешне-внутренние условия — система интер- и интрапсихологических факторов развития личности, определяемых ее участием в полисубъектном взаимодействии в общностях «учитель-ученик», «учитель-ученик-родитель-психолог», «преподаватель-студент» и в других полисубъектах.

Внешние условия — система интерпсихологических факторов, задаваемых внедрением инновационной психологической технологии в образовательный процесс; внешняя детерминация, задающая представление о новом результате и предлагающая новое системное средство достижения такого результата.

Доказательная база данных концептуальных положений представлена в следующих главах.

Основное наше внимание в течение многих лет было обращено на проблему личностно-профессионального развития учителя, на эмпирическую проверку моделей профессионального труда учителя [Митина 1991; 1995; 1998; 2004; 2012; 2013; 2014] — представителя самой массовой профессии и основного субъекта преобразований образовательного пространства школы, на диагностику и прогноз развития каждой интегральной характеристики личности учителя и их взаимосвязей. Исследовательская программа включала четыре согласованных блока, позволяющих анализировать особенности мотивации, компетентности, гибкости, самосознания учителя с различной структурой психологических характеристик, разным опытом работы в школе, разными формами обучения, разным контингентом учащихся и т. д.

Система разработанных теоретических, методических, эмпирических приемов использовалась в общеобразовательных школах разных регионов страны на представительных выборках (более 5000 учителей, более 3000 учеников, около 2000 студентов вузов). Исследовательская работа проводилась в условиях естественного и лабораторного экспериментов, включала в себя фундаментальные, поисковые и лонгитюдные исследования, осуществлялась путем реализации последовательных этапов многолетней научно-практической программы, представленной в данной монографии.

Глава 2. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

Глобальной задачей XXI века является гуманизация образования, определяющая поворот от технократических целей к гуманистическим, **усиление внимания к личности ребенка как высшей социальной ценности**, появление принципиально новых требований к педагогическим кадрам. Это связано, прежде всего, с той важнейшей миссией, которую выполняет учитель в личностном развитии подрастающего поколения как носитель культуры. Понятие педагогического профессионализма сегодня начинает рассматриваться в контексте того, в какой мере учитель может развить субъектный потенциал учащегося, *обеспечить условия его личностного роста* (А.Г. Асмолов, Л.М. Митина, А.Б. Орлов, В.В. Рубцов и др.). Это возможно лишь при условии изменения парадигмы образования.

Традиционная «познавательная» парадигма образования, в основе которой лежит дидактическая модель Г. Гербарта, утвердилась в России с XIX века. Отличительной чертой «германской» модели является фундаментальность, ориентированность на передачу обучающимся общественно-исторического опыта в виде социокультурных норм, сложившихся в ходе научного познания. Основная задача обучения как социального института состоит в обеспечении психолого-педагогических условий, позволяющих превращать общественное сознание в индивидуальное.

Процесс становления индивидуального сознания рассматривается в этой модели как присвоение обучающимся продуктов общественного сознания, задаваемых обучением. Обучение стремится отеснить, игнорировать субъектный опыт как несовершенный либо насильственно переделать, втянуть в «прокрустово ложе» научных понятий. Картина мира просто «пересаживается» в голову ученика, следствием чего является формализм знаний, снижение, а подчас потеря познавательного интереса, отказ от самостоятельности и ответственности.

При этом учитель выступает лишь в роли транслятора новым поколениям культурных ценностей, выработанных в прошлом. Осознавая, или интуитивно ощущая несопоставимость культурного богатства и собственных возможностей его передачи, а также возможностей его освоения учеником, педагог почти неизбежно либо оказывается в состоянии глубокого внутриличностного конфликта [Митина 1998; 2004; 2010], либо превращается в урокодателя, слугу предмета, где утрамбованное культурное содержание утрачивает свою изначальную связь с культурой (В.И. Слободчиков).

В результате — взаимное отчуждение, противостояние педагога и учащегося, в котором страдательной стороной, как правило, оказывается последний. Школа, призванная быть пространством, где созданы условия для саморазвития личности ребенка, часто становится источником психологической (а порой — и физической) опасности для него, причиной антропогенных нарушений: дидактофобии,

школьного невроза, субъектного дизонтогенеза. Носителем этих угроз порой оказывается учитель, что разрушительным образом отражается и на нем самом. Как профессиональная группа, учительство отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья, и эти показатели снижаются по мере увеличения стажа работы в школе [Митина 1999; 2005; 2013].

Можно утверждать, что попытки реформирования, модернизации системы образования окажутся малоэффективными, если не будут приняты меры к решению проблем основного субъекта всех этих преобразований — учителя.

Основные причины нерешенности проблем можно обнаружить в двух слоях осмысления педагогической проблематики: эмпирическом и теоретическом. Первые связаны с тем, что восприятие фигуры учителя опосредуется бытующими до сих пор мифами, априори наделяющими педагога позитивными характеристиками, а его труд — преимущественно развивающими возможностями. Кроме того, моральной компенсацией за явно неадекватную оценку труда учителя со стороны государства выступали декларативные высказывания о его высокой миссии, о творческом характере педагогической профессии. Признание того, что многие учителя несут в себе риск деформаций учащихся, вступало бы в диссонанс с этими декларациями. Причиной теоретического характера мы считаем трудноразличимость должного и сущего в деятельности педагога, вследствие чего основное внимание в науке уделялось позитивной профессионализации учителя, т. е. рассмотрению его профессионального пути как трудного, не прямолинейного, но стратегически направленного на развитие и самоактуализацию.

Вместе с тем, в наших многочисленных исследованиях показано, что профессиональное развитие характерно лишь для 12–20% учителей. В то время как более 80% учителей функционируют в русле модели адаптивного поведения, характеризующейся сдерживанием профессионального роста учителя и приводящей к стадии профессиональной стагнации [Митина 1999; 2008].

Можно указать ещё несколько областей, в которых особенно четко проявляются противоречия профессиональной деятельности учителя. Это, прежде всего, несоответствие между:

- инновационными процессами в экономической, производственной, социальной сферах и оставшимися традиционными установками образовательных стратегий;
- новыми требованиями к уровню личностно-профессионального развития учителя и предметно-ориентированной системой высшего педагогического образования;
- задачами совершенствования образовательного процесса, стимулирующего прогрессивное поступательное личностно-профессиональное становление студентов, и отсутствием инновационных психологических технологий профессионального развития будущих педагогов.

В последнее время образование активно переориентируется с передачи глубоких знаний (знаниевый подход) на формирование навыков и компетенций, т. е. конкретных умений применять усвоенное на практике (компетентностный подход). Вместе с тестовой формой проверки знаний этот подход типичен для американской модели образования, хотя, ссылаясь на вхождение России в Болонский процесс, его предпочитают называть европейским.

Смену образовательной идеологии закрепила глобальная тестовая проверка знаний и компьютеризация школ, что породило новые психологические проблемы.

Личность не развивается, не формируется, не существует вне социальной реальности, которая в настоящее время предстает в виде технократизированной социальной среды. Опосредованная компьютерными технологиями реальность, воздействует уже не на отдельные функции и процессы личности, а затрагивает все ее сферы и, опосредуя современную культуру, значительно влияет на развитие социума (Ю.Д. Бабаева, Е.П. Белинская, А.Е. Войскунский).

Качественный скачок в компьютеризации привел к тому, что появились абсолютно новые формы обучения (например, дистанционные, экстернатные), вообще не предусматривающие материализованный образ педагога, или снижающие и даже искажающие роль учителя (например, смешанное обучение).

Анализируя процесс современного состояния российского образования, можно выделить три альтернативы дальнейшего его развития:

- а) распрощаться с фигурой учителя и заменить его обучающим устройством;
- б) ограничить роль учителя консультационными и организационными функциями при низкой его квалификации;
- в) при соблюдении основных технологических принципов дать возможность учителю с высокой квалификацией обеспечить творческое управление педагогическим процессом в совместной деятельности с активно осваивающими новое знание учащимися.

Первые два варианта обуславливают параллельное существование учителя и ученика, инфантилизм, иждивенчество, бездуховность последнего.

А ведь именно духовность, культура, язык, образование и являются основой российской ментальности.

Отечественное образование, вне зависимости от приписываемой ему модели, в лучших своих проявлениях всегда было глубоко национальным и личностно-развивающим. Оно строилось с учетом тех традиционных ценностей (духовных ценностей!), которые характерны для России. И великие педагоги России, и педагоги-подвижники, которые были, есть и будут в каждой школе, всегда направлены на развитие личности ребенка, а обучение (знаниям, умениям, навыкам) рассматривают как средство развития и раскрытия потенциала учащегося. Современное личностно-развивающее направление рассматривает систему «учитель-ученик» как постоянно развивающуюся духовную общность, где учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивных потенций каждого ученика, способен заинтересовать, увлечь, но и сам открыт новому опыту, новому знанию, постоянно развивается и получает удовольствие и удовлетворение от своего труда [Митина 2004].

Новый подход требует новых моделей профессиональной деятельности учителя и новых моделей подготовки педагогических кадров.

Обращаясь к величине отношения времени существования технологии педагогической деятельности и времени жизни специалиста, легко выделить несколько характерных значений этого параметра, каждому из которых, по нашему мнению, соответствует своя модель подготовки.

Предельно обобщая, остановимся на двух вариантах.

Первый вариант — время существования технологии больше или соизмеримо с временем жизни специалиста. Складывается модель его подготовки, ориентированная на формирование вариативной системы научных знаний. Ведущей формой учебной деятельности является лекция, которая подкрепляется практическими

занятиями, а главной целью — получение знаний, умение их использовать. Адаптация к меняющимся условиям профессиональной деятельности осуществляется путем пополнения знаний в условиях действия системы повышения квалификации учителей.

Второй вариант связан со случаем, когда время существования технологии меньше времени жизни специалиста. Условием успешной профессиональной деятельности становится умение ее перестраивать с учетом резкого изменения общественно-экономических отношений, ценностных ориентаций, жизненной философии. Цель подготовки педагога в этом случае должна быть связана не только с формированием навыков деятельности, но и, что принципиально, личностных характеристик будущих профессионалов. И здесь ведущим являются активные формы обучения, которые, тем не менее, не исключают традиционный стиль обучения.

Обращает на себя внимание то, что движение в сторону последнего варианта сопровождается переходом от цели обучения в виде знаний — умений — навыков в их классическом понимании к личностным характеристикам будущего профессионала, которые во все большей мере выступают в роли непосредственных показателей профессиональной зрелости педагога. По сути, образовательная система должна становиться все более гуманитарной и гуманистической.

В русле гуманистической парадигмы образования становится очевидной возможность и необходимость интеграции лучших традиций педагогического образования знаниевого и компетентностного подходов с инновациями личностно-развивающего направления.

Учитывая тот факт, что очевидно определение проблемного поля развития современного инновационного общества, в котором существенная роль принадлежит профессионалам нового типа, современное педагогическое образование должно ставить задачу подготовки учителей, способных активно осуществлять инновационную педагогическую деятельность.

Профессионализм учителя и образующие его категории, такие как профессиональное развитие и профессиональная самореализация, приобретают сегодня определяющее значение и признаются одним из показателей качества образования и цивилизованности общества.

В педагогической психологии известны глубокие и содержательные исследования профессионального развития учителя (А.А. Бодалев, С.Г. Вершловский, Ф.Н. Гоноволин, С.Б. Елканов, И.И. Ильясов, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Г.Н. Мальковская, Т.С. Полякова, П.А. Просецкий, В.А. Сластенин, И.В. Страхов, Г.С. Сухобская, Л.М. Фридман, А.И. Щербаков и др.). Они посвящены изучению характерных особенностей деятельности и личности учителя, его педагогических способностей и мастерства, мышления, такта, т. е. изучению феноменологии педагогического труда. Последние работы И.А. Зимней, М.М. Кашапова, А.К. Марковой, В.Е. Орла, Ю.П. Поваренкова и других открывают новую перспективу изучения профессионального труда учителя. Эти исследования подготовили переход от фрагментарного и статического рассмотрения педагогической деятельности к пониманию педагогического труда как целостной и развивающейся психической реальности. Подобный переход востребован и практикой школы, нуждающейся в преодолении (и предотвращении) таких негативных явлений, как ранние «педагогические кризисы», «педагогическое

истощение», «сгорание», профессиональная стагнация учителя. Их преодоление предусматривает замену авторитарной стратегии обучения личностно-развивающей. Последняя требует существенной перестройки сложившихся к настоящему времени взглядов на психологию учителя, на его профессиональное развитие. Такая реализация требует реконструкции принципов психолого-педагогической теории, системы понятий, методов исследования, т. е. разработки обобщающей психологической концепции личностно-профессионального развития учителя.

Наиболее продуктивным в изучении психологических основ труда учителя является разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход, который качественно расширяет объектно-предметное поле исследований в разных пространствах профессиональной жизнедеятельности учителя и делает возможным содержательное и экспериментальное изучение личностно-профессионального развития учителей и студентов педвузов. Новый подход с неизбежностью становится проектным, поскольку связан с построением сложных объектов, соединяющих воедино конкретные исследования и проекты образовательных систем, стратегию и технологию непрерывного образования педагогов.

В рамках системного личностно-профессионального подхода профессиональное развитие учителя понимается как рост, становление, интеграция и реализация в профессиональном труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное — это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности [Митина 1998; 2004]. Вопрос о самой природе развития — активности личности — в самом общем смысле противопоставляет идеи механицизма в понимании природы человека и идеи организмического подхода. Согласно первой из них, одним из фундаментальных оснований развития является способность человека гибко реагировать на любые изменения (адаптироваться). Противоположная точка зрения акцентирует не факт реактивности человека, а его способность вступать во всякого рода взаимодействия и тем самым проявлять себя активно. Методологический плюрализм современной психологии выражается, в том числе, в модификациях ее категориального строя. Это с необходимостью предполагает включение новых категорий в понятийный аппарат психологического знания и переосмысление старых, и, прежде всего — включение и обоснование содержания таких категорий как развитие и адаптация. С теоретической точки зрения решение проблемы развития/адаптации как альтернативных стратегий жизнедеятельности, в том числе, профессиональной жизнедеятельности учителя, актуально как для возрастной и педагогической психологии, психологии развития, так и для общей психологии и психологии личности — в силу прояснения вопроса активности и свободы выбора человека в условиях современного нормативного пространства. И далее речь должна идти о поиске детерминант (механизмов, факторов, условий) особого рода профессионального развития — саморазвития личности. Такие предельно общие категории, как объект развития, предпосылки и условия, механизмы и движущие силы, направление, формы и результаты развития были выработаны в разных подходах, но в совокупности своей все они оказываются совершенно необходимыми при реализации принципов развития в исследованиях системного личностно-развивающего подхода.

В концепции профессионального развития учителя [Митина 1995; 2009] рассмотрены: в качестве объекта развития — интегральные характеристики личности (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость); в качестве фундаментального условия — переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психологического механизма — превращение собственной жизнедеятельности педагога в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил — противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития — творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности.

Содержательное раскрытие психологической концепции личностно-профессионального развития учителя необходимо начать с анализа психологических основ труда учителя.

2.1. Концептуальная схема труда учителя

В педагогической психологии проблема изучения труда учителя как целостной системы является одной из важнейших научно-практических проблем. От продвижения ее фундаментальных разработок в значительной степени зависит успешность организации мероприятий по повышению эффективности работы педагога. Многомерное пространство труда учителя состоит из трех взаимосвязанных частей: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения при преобладающей роли личности педагога. Эти три области объединены глобальной задачей развития личности учащихся. Вместе с тем они не повторяются, не дублируют друг друга, а вступают в сложные диалектические отношения, при которых каждая из них в процессе труда учителя выступает то предпосылкой, то средством, то результатом развития. Находясь в общем многомерном пространстве, каждая его часть имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу.

Многомерное пространство труда учителя включает в себя помимо самого учителя субъекты образовательного процесса (учащихся, администрацию школы, коллег по работе, родителей учеников и др.) в их взаимодействии друг с другом, которое следует рассматривать, прежде всего, как сосуществование личностных интересов, воплощенных в эмоциональных, волевых, когнитивных и коммуникативных аспектах поведения.

Таким образом, ***труд учителя является сложнейшей полисубъектной, полимотивированной, целостной психической реальностью.***

В русле психологической концепции труда учителя нами разработаны структуры педагогической деятельности, педагогического общения и структурно-иерархическая модель личности учителя [Митина 1991; 1994; 1998; 2004; 2010; 2012].

Педагогическая деятельность включает в себя профессиональную активность учителя, направленную на решение задач развития и обучения подрастающего поколения. Учебный процесс как по содержанию, так и по формам организации и проведения сегодня следует строить как процесс развития, а обучение знаниям, умениям и навыкам рассматривать как составную часть развития, как его основное средство. В связи с этим структура педагогической деятельности

учителя наполняется новым **содержанием**. Согласно современным теоретическим представлениям в нее входят следующие три основных компонента:

1. Постановка педагогических целей и задач.
2. Выбор средств и способов решения поставленных задач:
а) кого учить? б) кому учить? в) чему учить? г) как учить?
3. Анализ и оценка педагогической деятельности.

Центральным, базовым образованием педагогической деятельности учителя, ее процесса и результата, является его **система действий**. Мы выделяем две принципиально отличные друг от друга системы:

- **систему принуждения** (подавление личности и самостоятельности ребенка, принуждение учащихся в приобщении к знаниям, жесткий контроль и регламентация поведения);
- **систему содействия развитию** (создание оптимальных условий самостоятельного развития личности ребенка, его творческой самодеятельности).

Если содержанием педагогической деятельности учителя является содействие психическому развитию ученика, то главным «инструментом» выступает его психологическое взаимодействие с ребенком, педагогическое общение.

В психологии установлено, что развитие ребенка начинается прежде всего с общения с близкими ему людьми. Непосредственно-эмоциональное общение малыша с матерью — первый вид его деятельности, в которой он выступает в качестве субъекта общения. И все дальнейшее его развитие зависит от того, какое место он занимает в системе человеческих отношений.

Именно при взаимодействии с другими людьми ребенок усваивает общечеловеческий опыт, накапливает знания, овладевает умениями и навыками, формирует свое сознание и самосознание, вырабатывает убеждения и идеалы и т. д. Только в процессе общения у ребенка формируются духовные потребности, нравственные и эстетические чувства.

Реализация функций обучения и воспитания подрастающего поколения происходит также через общение. Субъектами педагогического общения являются учителя и ученики.

В состоянии комфортного общения две личности — учитель и ученик — образуют некое общее эмоционально-психологическое пространство, в котором разворачивается творческий процесс приобщения ученика к человеческой культуре, разностороннего познания окружающей его социальной действительности и себя самого, своих возможностей и способностей.

Противоположный процесс, процесс разобщения, обусловлен различного рода нарушениями в общении ученика и учителя, которые подавляют творческий саморазвивающийся потенциал ребенка, стимулируют негативные чувства, асоциальные формы поведения школьников [Бреслав 1990], напряженные эффективные состояния учителей, сопровождаемые в наиболее острых случаях невротическими реакциями, соматическими и психическими заболеваниями [Митина 1992; 1998; 2005; 2013].

Основные функции педагогического общения, можно представить следующим образом:

- информационная,
- социально-перцептивная,

- самопрезентативная,
- интерактивная,
- аффективная.

Центральным звеном функциональной структуры педагогического общения является, по нашему мнению, система отношений учителя и ученика. Поскольку субъект-субъектные отношения основываются прежде всего на принятии друг друга и предполагают ориентацию на уникальность каждого из субъектов, здесь можно рассмотреть дихотомию, задаваемую понятиями **принятие** и **непринятие**, или другую дихотомию, в основе которой лежит само «общение»: **приобщение** и **разобщение**.

«Принимающий» учитель никогда не отвергнет ребенка как личность, он может осудить лишь его отдельный поступок или высказывание. Отношения такого педагога к ученику всегда строятся на оптимистичности прогноза его развития и совершенствования.

Очевидно, что педагогическое общение во многом определяется личностью учителя.

Педагогическая профессия — профессия личностная. Педагог оказывает влияние на личность ребенка, «созидает его личность» прежде всего своей личностью, своей индивидуальностью.

Личность учителя развивается, формируется и проявляется, прежде всего, в процессе педагогической деятельности и педагогического общения, и каждая из сфер труда учителя предъявляет особые требования к его личностным качествам [Митина 1994–2013].

Показателем зрелости педагогической деятельности является сформированность ее компонентов. Так, в ходе постановки педагогических задач, их иерархизации по степени важности, перестраивания на уроке, у учителя развивается **педагогическое целеполагание (ПЦ)**. Овладение учителем системой средств и способов решения этих задач, умение проникать в суть явлений способствуют формированию **педагогического мышления (ПМ)**, а самоанализ развивает **педагогическую рефлексию (ПР)**. В процессе организации оптимального педагогического общения формируется **педагогический такт (ПТ)**. Личность учителя характеризуется также **педагогической направленностью (ПН)** — устойчивой доминирующей системой мотивов (убеждений, склонностей, интересов и т. д.). Каждое из этих качеств можно рассматривать как комбинацию более элементарных и частных личностных свойств, формируемых в деятельности и в общении, и в той или иной степени зависящих от наследственных задатков.

Системно-структурную организацию личности учителя следует рассматривать в динамике, определяя ее побудителей и регуляторов, функциональное назначение отдельных психических образований. Тем самым структурные характеристики восполняются динамическими и функциональными показателями, о чем речь пойдет в следующих главах.

Мы вправе рассматривать учителя в определенном триединстве, в трех «ипостасях»: как *индивида* — биологический организм с присущими ему типологическими особенностями; как *личность* — носительницу профессионально значимых свойств и качеств; как *субъекта* — обладающего способностью превращать педагогический труд в предмет практического преобразования с целью достижения творческой самореализации в профессии и созидания главной духовной ценности своей

жизни — развития личности ребенка. Понятно, что эти три «ипостаси» в реальной жизни каждого конкретного учителя существуют как нерасторжимое целое, и каждая из них, отличаясь своеобразием и неповторимостью, вносит свой вклад в подлинное внутреннее единство психологического облика педагога.

Центральным базовым образованием личности педагога мы считаем дихотомию, задаваемую понятием субъектности: самостоятельность—зависимость.

2.2. Психологические факторы профессионального развития учителя

Определив функциональное назначение каждого из пространств труда учителя, оказалось возможным представить их в виде единой функциональной структуры, дающей целостное представление о закономерностях, существенных связях и зависимостях одних элементов от других (см. рис. 1). Многоаспектная (многокомпонентная) деятельность педагога, обусловленная развитием его личностных качеств, связывается многообразными отношениями, взаимодействиями с учениками и другими людьми.

Эти связи и их иерархии образуют, по нашему мнению, интегральные характеристики личности и труда учителя, детерминируют его профессиональное развитие и сами по сути являются объектом развития.

Многочисленные исследования, проведенные нами, дали возможность выделить три интегральные характеристики личности и труда учителя: **направленность, компетентность и гибкость**, которые по существу являются характеристиками его личности как субъекта жизнедеятельности и обуславливают не только эффективность педагогического труда в целом, но и профессиональное развитие учителя, понимаемое как динамический и непрерывный процесс самопроектирования личности. Это ключевые понятия нашей работы. Каждое из них в психологической и психолого-педагогической литературе имеет множественные интерпретации, вот почему необходимо ввести понятийный (категориальный) строй, принятый в нашей работе.

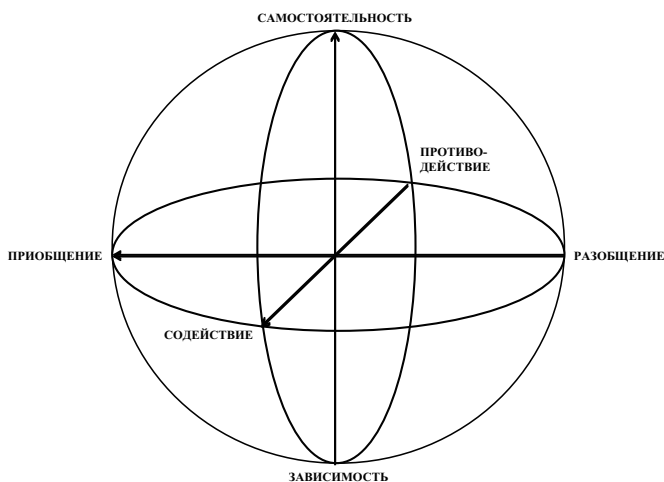


Рис. 1. Трехмерная модель труда учителя

2.2.1. Педагогическая направленность

Педагогическую направленность учителя целесообразно рассматривать в контексте более общей психологической проблемы — направленности личности. В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: как «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев), «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев), «динамическая организация “сущностных сил” человека» (А.С. Прангишвили) и т. д. Но во всех подходах ей придается ведущее значение.

С.Л. Рубинштейн под направленностью личности понимал некоторые динамические тенденции, которые являются мотивами человеческой деятельности и сами, в свою очередь, определяются ее целями и задачами. По его мнению, это понятие включает два взаимосвязанных момента, указывающие источник направленности: предметное содержание (содержательный момент) и напряжение (собственно-динамическая тенденция).

Следует признать, что вопрос о динамических тенденциях и порождаемых ими направлениях как необходимом компоненте подлинного объяснения психических процессов первым поставил в современной психологии К. Левин. В отличие от С.Л. Рубинштейна он отделял динамический аспект направленности от смыслового, стремясь превратить его в универсальный механизм объяснения человеческой психики.

А.Н. Леонтьев, развивая идеи С.Л. Рубинштейна, считал ядром личности систему относительно устойчивых, иерархизированных мотивов как основных побудителей деятельности. Одни мотивы (смыслообразующие) придают деятельности личностный смысл и определенную направленность, другие играют роль побудительных факторов. Распределение функций смыслообразования и побуждения между мотивами одной деятельности позволяет понять главные отношения, характеризующие мотивационную сферу личности, т. е. увидеть иерархию мотивов [Божович 1968].

Л.И. Божович и ее сотрудники понимали направленность как систему устойчиво доминирующих мотивов, которые определяют целостную структуру индивида. В контексте данного подхода зрелая личность организует свое поведение в условиях действия нескольких мотивов, выбирает цели деятельности и с помощью специально организованной мотивационной сферы регулирует свое поведение таким образом, чтобы были подавлены нежелательные, хотя даже и более сильные побуждения. Структуру направленности составляют три группы мотивов: гуманистические, личные и деловые. Г у м а н и с т и ч е с к а я направленность начинает формироваться в раннем детстве. Л и ч н а я является не возрастной характеристикой, а следствием воспитательных ошибок. Главным механизмом формирования о б щ е с т в е н н о й направленности выступает воспитание. Вероятно, пришло время пересмотреть понятие «личная направленность». По нашему мнению, направленность человека на себя не так однозначна: она имеет не только эгоистический контекст, но и стремление к самореализации, а стало быть, к самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других людей. И тогда следствием воспитательных

ошибок будет не только концентрированность на себе, но и отсутствие у подростка таких личностных характеристик, как самооценność и самопринятие.

Направленность личности проявляет себя в различных сферах человеческой деятельности. В связи с целями нашего исследования интерес представляют особенности профессиональной направленности. Она появляется на определенном этапе развития личности (в юности) и становится в этот период жизни центральным личностным новообразованием, которое, с одной стороны, формируется в результате многомерного социально-нравственного, профессионального, личностного самоопределения и в процессе осуществления трудовой или учебной профессиональной деятельности, а с другой стороны, само обуславливает и самоопределение, и деятельность.

Профессиональная направленность проявляется в сферах разных профессий и в зависимости от их особенностей имеет соответствующие объектно-предметные характеристики. Е.А. Климовым была разработана схема таких характеристик, согласно которой объектом педагогической профессии является человек, а предметом — деятельность, направленная на его развитие, воспитание и обучение [Климов 1996]). Таким образом, педагогическая направленность, являясь разновидностью профессиональной направленности, отличается от других ее видов своим объектно-предметным содержанием.

Отечественные психологические исследования по проблемам педагогической направленности касаются определения ее сущности и структуры, изучения особенностей ее происхождения, этапов и условий ее становления, а также содержат анализ состояния и средств формирования ПН. В определении сущности и структуры ПН можно выделить три позиции: эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность к тем видам Деятельности, которые воплощают специфику данной профессии (Н.В. Кузьмина, Я.А. Коломинский, Г.А. Томилова, С.А. Зимичева и др.); профессионально значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин, А.И. Щербаков, В.А. Слостенин, А.Н. Леонтьев, А.А. Бодалев и др.); рефлексивное управление развитием учащихся (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, С.Г. Вершловский, И.В. Фастовец и др.).

В рамках первого подхода исследования ПН группируются в основном вокруг теории отношений (В.Н. Мясищев, В.С. Мерлин). Так, Б.И. Додонов понимает направленность как систему активных отношений, задающих соответствующую их содержанию структуру ценностей личности и побуждающих индивида к их утверждению [Додонов 1987]. Н.В. Кузьмина рассматривает сущность ПН как интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в работе учителя, потребность в педагогической деятельности, стремление овладеть основами педагогического мастерства. Более узкое ее понимание характеризуется большей однозначностью и конкретизацией определения педагогической направленности. В данном случае ПН рассматривается либо как положительное отношение к педагогической деятельности (В.Н. Голубева, Т.В. Дмитренко, А.А. Дергач и др.), либо как склонность и готовность заниматься ею (Г.А. Томилова, Л.Б. Спиринов, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин и др.). Ряд авторов смыкают определение сущности ПН с ведущим мотивом, доминирующим интересом (С.А. Зимичева, Е.М. Никиреев, Б.М. Ассадулин, Ю.Л. Воробьев и др.).

Необходимо также выделить исследования *структуры ПН*. Так, Л.М. Ахмедзянова, понимая под сущностью ПН педагогическое призвание, включает в ее структуру неосознанное влечение к педагогической деятельности, осознание ее объекта и содержания, склонность к педагогической деятельности и стремление заниматься ею [Ахмедзянова 1972]. Наибольшую эффективность педагогической деятельности она связывает с потребностью в избранной профессии.

Н.В. Кузьмина, С.А. Зимичева, Г.А. Томилова называют параметрами структуры педагогической направленности наличие и объект ПН (связь субъекта переживания с объектами или отдельными аспектами деятельности); обоснованность (характеризует объем класса объектов, к которым имеется направленность); осознанность; готовность к педагогической деятельности; валентность как степень связанности ПН с направленностью на искусство, литературу; удовлетворенность профессией учителя; сопротивляемость трудностям; гражданственность; целеустремленность; потребность в педагогической деятельности; продуктивность в работе, а также способность видеть и оценивать производительность своего труда. Таким образом, под склонностью и потребностью в педагогической деятельности исследователи понимают готовность заниматься преподаванием определенного предмета, что неправомерно завышает роль предметной направленности учителя в ущерб вниманию к ребенку.

В рамках второго направления сущность ПН определяется через профессионально значимые свойства и качества личности учителя.

Так, Н.Д. Левитов характеризует педагогическую направленность как свойство личности (некоторое общее психическое состояние учителя), которое занимает важное место в структуре характера и выступает проявлением индивидуального и типического своеобразия индивида [Левитов 1967]. Близок к такому пониманию и Ф.Н. Гоноболин, который в структуре личности учителя выделяет педагогические способности и общие личностные свойства, называя их направленностью. К последней он относит убежденность учителя, его целенаправленность и принципиальность [Гоноболин 1965]. В.А. Слостенин включает в номенклатуру личностных и профессионально-педагогических качеств учителя профессионально-педагогическую направленность, представляющую интерес и любовь к ребенку как отражение потребности в педагогической деятельности; психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность (прогностические способности); педагогический такт; организаторские способности; требовательность, настойчивость, целеустремленность, общительность, справедливость, сдержанность, самооценку, профессиональную работоспособность [Слостенин 1983; 1990].

А.И. Щербаков связывает понимание сущности ПН с комплексом профессионально значимых качеств учителя (общегражданских, нравственно-педагогических, социально-перцептивных, индивидуально-психологических), а также умений и навыков. По мнению автора, профессионально-педагогическая направленность коррелирует прежде всего с индивидуально-психологическими качествами личности, к которым он относит высокие познавательные интересы, любовь к детям и потребность в работе с ними, адекватность восприятия ребенка и внимательность к нему, прогнозирование формирующейся личности школьника, определение условий и выбор средств ее всестороннего развития и др. [Щербаков 1981].

В русле третьего направления Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская рассматривают педагогическую деятельность как метадеятельность. Основную задачу учителя они

видят в организации такой деятельности учащихся, в процессе и в результате которой происходило бы развитие их нравственных убеждений, системы знаний и познавательных способностей, а также практических умений и навыков [Кулюткин, Сухобская 1987].

Продолжая это направление, И. В. Фастовец, на основе профессиональных мотивов (с ориентацией на содержание учебного предмета, общение и совершенствование) и рефлексии учителя на мотивацию процесса и результаты своей работы, выделяет несколько типов профессионально-педагогической направленности: деловую направленность (мотивы раскрытия содержания учебного предмета), гуманистическую направленность (мотивы общения) и индивидуалистическую направленность (мотивы совершенствования). Особое внимание она уделяет исследованию гуманистической направленности учителя, а в иерархии мотивов она ставит на первое место мотивы, направленные на предметную сторону профессии учителя [Фастовец 1991].

Многие западные ученые рассматривают профессиональную направленность как сложный процесс, неотделимый от развития личности на самых ранних ее этапах. Так, сторонники структурной теории «стадий жизни» (Е. Гинзбург, В. Гинзбург, С. Аксельрад, И. Херма) делают вывод, что процесс ее становления распадается на «стадии», каждая из которых определяется своими особенностями и имеет значение в последующем профессиональном самоопределении.

Д.Е. Сьюпер определяет профессиональную направленность как основной и необходимый фактор профессионального развития. А. Рое, опираясь на теорию «иерархии потребностей» А. Маслоу, определяет профессиональную направленность через интересы, установки и ценности личности, тесно связанные с профессиональной деятельностью. Ф. Генцберг, также исходящий из положений А. Маслоу, в структуре профессиональной направленности выделил две основные группы факторов: факторы «сохранения», действие которых сопоставимо с потребностью в безопасности и направлено на избегание страданий, неудобств, дискомфорта, и факторы-«мотиваторы», действие которых сопоставимо с потребностью в самореализации и направлено на достижение целей в рамках профессиональной деятельности.

Преобладание в структуре профессиональной направленности факторов первой группы обуславливает пассивную, консервативную профессиональную позицию. Наоборот, преобладание факторов второй группы обуславливает активную, творческую, профессиональную позицию, что оказывает существенное влияние на эффективность деятельности.

В зарубежных исследованиях можно выделить три подхода в понимании сущности и структуры ПН: бихевиористический, когнитивный и гуманистический. В бихевиористически ориентированных работах направленность учителя понимается как «совокупность качеств, которые коррелируют с показателями эффективности педагогической деятельности» (Л. Амерсон, К. Эвертсон, З. Бропли, Н. Гайг и др.). Исследования в рамках этого подхода можно разделить на теоретические и эмпирические. В первых конструировалась модель эффективного учителя, подбирались тесты, с помощью которых можно контролировать формирование такого типа педагога. В рамках эмпирического подхода изучались качества лучших учителей, и на основе этих данных создавалась концепция эффективного

учителя и системы его подготовки (М.Дункин, В. Бидdle, Д. Медлей). Показатели эффективности педагога основывались на изменениях в достижениях учащихся, которые измерялись с помощью стандартизованных тестов.

При таком понимании эффективности подразумевалась общность целей, задач и содержания программ во всех классах. Выполнение тестовых заданий приравнивалось к знанию предмета, что исключало из сферы исследования такие явления, как догадки, частичное знание, тестовые умения и др. Независимо от того, как были распределены результаты по выполнению теста в классе, в качестве показателя выбирался средний результат. Реальная картина взаимодействия педагога с учениками, таким образом, искажалась. Как правило, бихевиористически ориентированные исследования были направлены лишь на выявление внешних характеристик поведения учителя и на измерение достижений учащихся. Таким образом, учитывались только линейные связи. Попыток построить какую-либо иерархизированную систему направленности учителя в рамках этого подхода не предпринималось.

Процесс обучения в контексте когнитивной психологии и понимается как принятие учителем разумных решений, чтобы помочь учащимся достичь значимых результатов в образовании (К. Кларк, П. Петерсон; Д. Кларк, С. Баргер).

К. Кларк и П. Петерсон разработали модель мышления и действий учителя, которая облегчала понимание соотношения между различными исследованиями по педагогическому мышлению и их связи с эффективностью работы учителя [Clark, Peterson 1986]. Анализ исследований педагогической направленности, проведенных в русле когнитивизма, позволил выделить несколько направлений. Одно из них включало процесс планирования, в понимании которого наметились два пути:

- взгляд на планирование как на набор психических процессов, в ходе протекания которых человек представляет будущее, подбирает средства для достижения задуманного и создает общую схему своих будущих действий;
- феноменологический путь, в котором планирование определяется через отчеты учителей.

Сущность другого направления состояла в построении модели, которая открывала бы взаимосвязь между планированием учителя и его последующими действиями в классе. Такая модель позволяла анализировать «пошаговый» ход принятия решений учителем от наблюдения и оценки поведения учащихся до применения конкретных приемов воздействия на них. Достоинством когнитивного подхода является стремление к анализу явлений в динамике и взаимосвязи. К недостаткам следует отнести односторонность, стремление свести сложную и многоаспектную деятельность учителя к ее отдельным компонентам.

Особый интерес представляют исследования ПН в русле гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Дьюи и др.). Направленность личности понимается здесь как неистребимое стремление личности к самоактуализации. К. Роджерс рассматривает проблему ценностей учителя как конституирующую основу его личности, совпадающую в этом смысле с педагогической направленностью. Анализируя противоречивую природу системы ценностей человека, он приходит к следующим выводам: общие для людей ценностные устремления гуманистичны по своей природе и заключаются в совершенствовании развития самого человека; система позитивных ценностей лежит не вне учащегося, а заключена

в нем самом. Поэтому педагог, по мнению К. Роджерса, не может задать, а может лишь создать условия для их проявления.

Среди зарубежных исследований наибольший интерес представляет работа Б. Шледера, который рассматривает направленность личности как систему ценностей, с одной стороны, характеризующих личность, а с другой — определяющих «выбор типов, средств и целей поведения» человека. Основываясь на данных К. Клакхона, М. Рокича, С. Инглехарта и Т. Олдермейера, Б. Шледер выделяет два подхода к типологизации ценностей. В первом случае ценности подразделяются на материальные (воплощенные в конкретных предметах и явлениях действительности) и постматериальные (воплощенные во взаимоотношениях человека и окружающей среды — природы и других людей). Вторая типология ценностей подразделяет их на группы по признаку отношения к различным сферам человеческой жизни:

- ценности межличностных отношений («я—ты», «мы—вы»);
- ценности в области «человек—природа» («я—оно», «мы—оно»);
- ценности, направленные на собственное «я» («я—я», «я—мы»);
- ценности, направленные на высшие смысловые инстанции и смысловое содержание («я — мы — сверх-я — сверх-мы»).

Вместе с тем, многие отечественные исследователи ценностной проблематики подчеркивают, что понятия «ценностные ориентации» и «направленные мотивы» не тождественны. **Система ценностей**, по их мнению, — это выраженная в идеальной форме **стратегия поведения**, тогда как **мотив** — **его тактика**.

В.А. Ядов отмечает, что «мотивы существенно отличаются от ценностных ориентаций... Мотивы неустойчивы, ситуативны, с трудом объединяются в систему и с трудом интерпретируются как признаки ценностных ориентаций» [Ядов 1979: 18].

Ю.М. Забродин, Б.А. Сосновский поднимают вопрос о соотношении понятий «мотив» и «смысл». Авторы считают, что сугубо деятельностная трактовка направленности является очевидным упрощением этой важнейшей категории. Она фактически обращает мотив в образование объективное, но отнюдь не личностное, не субъектное. Главными психологическими функциями мотива, по их мнению, являются: побуждение к деятельности; придание ей направленности; смыслообразование. По мнению авторов, психологическая сущность проблемы человеческой мотивации заключается не столько в том, что необходимо (потребуется) субъекту, и не только в том, что и как делается для достижения первого, а в том именно, з а ч е м необходимо человеку все ранее названное, во имя ч е г о так или иначе срабатывают и побуждение, и направление деятельности, равно как и многие другие мотивационные явления, которые структурированы в целостной мотивационно-смысловой сфере направленности человека [Забродин, Сосновский 1989].

По мнению В.А. Ядова, «знание о ценностной системе — неплохой показатель для прогноза общей направленности поведения как целеустремленного или же сравнительно нецелеустремленного, как хорошо или трудно поддающегося “оперативной” **социальной** регуляции (т.е. как относительно самостоятельного и относительно несамостоятельного)» [Ядов 1979].

В исследованиях, проведенных В.А. Ядовым, Г. Ольшанским, М.Х. Титмой и др., было установлено, что степень совпадения ценностных ориентаций и реального

поведения может колебаться, что ценностные ориентации не всегда становятся мотивами поведения.

По нашему мнению, недостаточная взаимосвязь системы ценностей и направленности личности (мотивов ее поведения) свидетельствует о низком уровне самосознания личности, который не позволяет ей направить тактические средства на реализацию стратегии поведения, на высшие смысловые инстанции — обретение смысла жизни.

Итак, анализ отечественной и зарубежной литературы по исследуемой проблеме показал, что не существует единого понимания, определения и общепринятой структуры педагогической направленности. Поэтому мы вводим собственное определение этого понятия и рассматриваем его как в узком, так и в широком смысле. В более узком смысле **педагогическая направленность** *определяется нами как профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие.* В более широком (в плане интегральной характеристики личности) — *как система ценностных ориентаций, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.*

В концепции профессионального развития учителя [Митина 1995; 1998] оптимальная («желательная») иерархическая структура педагогической направленности (доминирующих мотивов личности) учителя может быть представлена следующим образом:

- 1) направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
- 2) направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;
- 3) направленность на предметную сторону профессии учителя, (содержание учебного предмета).

Психологическим условием развития педагогической направленности, по нашему мнению, является повышение уровня профессионального самосознания, т. е. осознание учителем системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовать в своей деятельности, поведении, общении.

Низкий уровень самосознания обуславливает ситуативный тип поведения учителя, при котором преобладают материальные ценности, а мотивы функционируют единичным образом, они разнонаправлены, не создают системного качества — единой направленности мотивационных источников действий учителя. Они еще не приняты учителем, он в данном случае не выступает как субъект своей мотивации, а подчиняется общепринятым требованиям — ориентацией на предметную сторону профессии учителя. Это и определяет его пассивную, несамостоятельную, адаптивную, профессиональную позицию. Высокий уровень самосознания обуславливает личностный тип поведения, когда учитель осознанно относится к своим внутренним и внешним побуждениям, принимает и отвергает их уже в качестве собственно мотивов поведения и деятельности, соотносит и согласует их с ценностями высшего порядка: духовными, нравственными, смысложизненными. Это и определяет активную, самостоятельную, творческую профессиональную позицию учителя.

Динамика педагогической направленности определяется:

- преодолением ситуативности поведения и мотивации;
- перестройкой мотивационной структуры личности учителя с предметной направленности на гуманистическую;
- осознанием системы ценностей и мотивов поведения, деятельности, общения.

2.2.2. Педагогическая компетентность

В психологии общепринята точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности.

Компетентность можно рассматривать и в более широком плане. Так, по мнению Ю.Н. Емельянова, «компетентность — это уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе» [Емельянов 1991: 36]. Это определение гораздо шире выше изложенного, в нем четко прослеживается опыт, знания и умения человека.

По мнению Е. И. Огарева, «компетентность — категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей» [Огарев 1995: 10]. Автор понимает компетентность как устойчивую способность к деятельности со знанием дела.

Иной подход к трактовке данного понятия дает М.А. Чошанов, который предлагает следующую формулу:

Компетентность = Мобильность знаний + Гибкость метода.

Ряд исследователей (Л.И. Анцыферова, Ю.В. Варданян, И.А. Колесникова, И.Г. Климкович, Н.В. Кузьмина, Н.В. Матяш, А.К. Маркова, Е.И. Огарев, Е.М. Павлюченков и др.) определяют содержание профессиональной компетентности, выявляя психологические, педагогические, социальные условия ее становления. Они рассматривают ее:

- как совокупность профессиональных свойств (Л.И. Анцыферова);
 - как сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, готовность к осуществлению профессиональной деятельности и способность производить необходимые для этого действия (Ю.В. Варданян);
 - как способность реализовывать на определенном уровне профессионально-должностные требования (И.Г. Климкович);
 - как профессиональное самообразование (А.К. Маркова);
 - как устойчивую способность к деятельности со «знанием дела» (В.И. Огарев);
 - как способность к актуальному выполнению деятельности (М.А. Чошанов).
- И т. д.

Неоднозначно исследователи представляют и структурные компоненты профессиональной компетентности. Так, одни авторы подразумевают под ними иерархию знаний и умений (А.Г. Казакова, Л.В. Комаровская, Н.В. Кузьмина), другие

(Ю.В. Варданын, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Е.М. Павлюченков) — ряд специфических способностей, предполагающих профессиональное мастерство.

Подводя итог, можно сказать, что в настоящее время не существует точного определения «формулы компетентности» (М.А. Чошанов), качеств профессиональной компетентности (И.А. Колесникова), критериев профессионализма (А.К. Маркова) и личностного профессионализма (Э.Ф. Зеер). Это связано с тем, что сам термин еще окончательно не устоялся в отечественной психологии и в большинстве случаев употребляется интуитивно для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста.

В зарубежных исследованиях разрабатывается модель «компетентности работника», в которой упор делается на ту часть спектра индивидуально-психологических качеств, в которую входят самостоятельность, дисциплинированность, коммуникативность, потребность в саморазвитии. Так, американский психолог К. Доуле, считает важнейшим компонентом квалификации способность быстро и бесконфликтно адаптироваться к конкретным условиям труда. Другой американский психолог Э. Шорт характеризует квалифицированного работника как человека, который обладает знаниями основ наук и умениями, с ними связанными, а также навыками, необходимыми для выполнения психомоторных функций, профессиональных ролей, когнитивной и аффективной деятельности, межличностного общения. При этом обращается внимание на развитие способностей, знаний, умений, мотивов, отношений, убеждений, ценностей, необходимых для компетентного выполнения социальных ролей и взаимодействия с миром.

В целом ученые относят компетентность к общей характеристике индивида и не связывают ее с разрозненными умениями. В основе западноевропейских моделей компетентности лежат такие качества, как умение самостоятельно находить пути решения комплексных задач, овладение новыми знаниями, навыками, положительное представление о своей личности, способность гармоничного общения, умение вести себя в коллективе.

Итак, можно сделать вывод, что отечественные и зарубежные психологи обозначают различные подходы к определению профессиональной компетентности. В зарубежных исследованиях акцент смещен на практическую ее сторону (профессиональное самосовершенствование), в работах же отечественных ученых наряду с практикой исследуется и теоретическая сторона освещаемого вопроса (методологические подходы, определения понятия, пути формирования).

Что касается **компетентности учителя**, то и здесь имеет место многообразие сходных по значению терминов: «профессиональная компетентность педагога» (Н.В. Андропова, Е.Н. Волкова, Э.Ф.Зеер, Л.В. Комаровская, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Е.И. Рогов, А.И. Щербаков и др.), «психологическая компетентность» (А.Д.Алферов, Л.И. Белозерова, И. Ф. Демидова, Н.Е. Костылева, Я.И. Украинский и др.), «педагогическая компетентность» (И.А. Колесникова, Е.И. Рогов и др.), «психолого-педагогическая компетентность» (М.И. Лукьянова и др.).

Н.В. Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность как осведомленность педагога, как свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, направленные, в свою очередь, на формирование личности другого человека.

В работе Н.Е. Костылевой представлены следующие компоненты профессиональной компетентности учителя:

- личностно-гуманистическая ориентация;
- педагогическое восприятие;
- педагогические умения;
- педагогическое творчество.

Они связаны и образуют целостную систему, опираясь на которую автор определяет профессиональную компетентность педагога как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающих готовность учителя к актуальному воплощению педагогической деятельности [Костылева 1997].

Е.Н. Волкова рассматривает это понятие через призму развития субъектных качеств учителя [Волкова 1998].

В научной литературе довольно широкое распространение получило также понятие **психологическая компетентность**, которое до сих пор не определено однозначно.

А.Д. Алферов рассматривает психологическую компетентность как совокупность знаний, умений и навыков по психологии; четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя; умение видеть за поведением ребенка состояние его души, уровень развития его познавательных интересов, эмоциональной, волевой сфер, черт характера; способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребенком или коллективом детей и избирать рациональные способы общения; педагогически грамотно воздействовать на психику ребенка в целях его гармоничного развития [Алферов 1988].

По мнению И.Ф. Демидовой, психологическая компетентность является личностным образованием в системе педагогической деятельности, представляя собой совокупность психологических знаний и основанных на них психологических умений, способствующих успешному решению учебно-воспитательных задач.

Н.Е. Костылева относит психологическую компетентность учителя к частным характеристикам системы личностно-профессиональных качеств. Автор приходит к выводу, что наряду с методической и специально-научной компетентностями она является составной частью познавательных механизмов индивидуального характера.

В структуре психологической компетентности учителя Н.Е. Костылева выделяет следующие элементы:

- знание наиболее общих характеристик личности;
- знание особенностей протекания психических процессов;
- знание закономерностей обучения и воспитания;
- знание закономерностей и особенностей возрастного развития школьников;
- умение перенести психологические знания в реальную педагогическую практику;
- владение способами и приемами психической саморегуляции [Костылева 1997].

Я.И. Украинский подразумевает под психологической компетентностью умение учителя психологически грамотно выходить из трудных педагогических ситуаций и выстраивать взаимоотношения с коллегами, учениками, родителями.т. д.

Обобщая результаты изучения литературы по данному вопросу, можно сказать, что практически все авторы, перечисленные выше, понимают психологическую компетентность как знания по психологии (личности, деятельности, познавательных и когнитивных процессов и т.д.) и умение профессионально их использовать в педагогической деятельности.

Еще одним термином, часто встречающимся в научных работах, является **педагогическая компетентность**.

Н.А. Аминов соотносит педагогическую компетентность с социальными особенностями личности. Автор отводит ведущее место общению, полагая, что оно способствует успешной деятельности учителя в педагогической деятельности [Аминов 1997].

Ф.Н. Гонаболин рассматривает труд учителя как творческий процесс, где главным являются знания по предмету и умение эти знания использовать. Он считает, что в деятельности проявляются качества личности, особенности психических процессов и свойств человека, а ведущее значение имеют самосовершенствование и творчество. Творчество — это оригинальное решение какой-либо трудовой задачи, и если учитель, по мнению Ф.Н. Гонаболина, творчески мыслит, значит, он компетентен в своей профессиональной деятельности. Автор подводит нас к мысли о творческой педагогической компетентности [Гонаболин 1965].

И.А. Колесникова, исследуя феномен педагогической компетентности, отмечает, что это интегральная профессионально-личностная характеристика, обуславливающая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями. Автор рассматривает это понятие как оценку, которую дают окружающие учителю в его профессиональной деятельности. С этой позиции педагогическая компетентность выражает то общее, что присуще исторически конкретному носителю профессии, делающее его сопричастным к педагогическому сообществу и определенной педагогической культуре.

Другая группа авторов (Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, Е.И. Рогов и др.) рассматривает педагогическую компетентность как наиболее устойчивые свойства личности. Они считают, что развитие индивида в деятельности, общении обеспечивает более качественный подход к профессиональным задачам.

В.А. Слостенин определяет педагогическую компетентность через понятия:

- педагогической рефлексии;
- эмоциональной устойчивости;
- учета индивидуальных особенностей, склонностей, характера педагога;
- положительного отношения к труду.

Е.И. Рогов рассматривает педагогическую компетентность как «профессионализм педагога». В это понятие он вкладывает такие совокупные характеристики, которые отражают психофизиологические, психические и личностные изменения, происходящие в работе учителя в самом процессе овладения и длительного выполнения деятельности, что обеспечивает качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях [Рогов 1996].

Здесь необходимо отметить, что в наших исследованиях, в частности в данной книге, педагогическая компетентность и психолого-педагогическая компетентность употребляются как синонимы.

Нельзя не согласиться с М.И. Лукьяновой, которая считает, что психолого-педагогическая компетентность учителя — это согласованность (соуровненость) между его знаниями, практическими умениями и реальным поведением в педагогической работе.

Выделенные структурные компоненты позволили автору назвать основной критерий психолого-педагогической компетентности учителя — направленность на ученика как ведущую ценность педагогического труда и потребность в самопознании и самоизменении.

Здесь уместно напомнить, что педагогическая направленность, по нашему мнению, действительно обуславливает эффективность труда учителя и профессиональное развитие преподавателя. Но согласно нашим представлениям, она является самостоятельной (хотя и тесно связанной с компетентностью) интегральной характеристикой личности педагога.

М.И. Лукьянова также отмечает, что понятие психолого-педагогической компетентности — это интегративная характеристика уровня профессиональной подготовленности учителя, основанной на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами [Лукьянова 1995].

В зарубежной литературе психолого-педагогическая компетентность рассматривается главным образом как сопоставление личностей преподавателя и студентов.

По мнению Р. Либсона, компетентный преподаватель должен обладать следующими знаниями и умениями: знать содержание преподаваемого предмета; уметь применять психологические принципы, к которым относятся:

- знания по возрастной психологии и умение их применить;
- умение адекватно реагировать на действия учеников, родителей, коллег;
- умение адаптироваться к новым ситуациям и инновациям [Либсон 1976].

Дж. Равен пишет и о «высших компетентностях», которые — вне зависимости от того, в какой конкретной сфере они проявляются, — предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовать людей для достижения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий и т. п. [Равен 2002].

Итак, на основании проведенного анализа можно констатировать, что:

1) общая феноменология педагогической (профессионально-педагогической, психолого-педагогической) компетентности и ее частных видов нашла отражение в большом количестве отечественных и зарубежных исследований;

2) в современной науке проблема педагогической компетентности не имеет однозначного решения;

3) концептуальное толкование данного понятия и специфика области его применения задают различное содержание и понимание этого феномена.

Ряд ученых (В.И. Журавлев, С.Б. Елканов, В.М. Мындыкану, Т.В. Новикова и др.) обозначают компетентность как одну из ступеней профессионализма, составляющую основу педагогической деятельности учителя. Социальная и профессиональная направленность, собственно педагогические способности, культура мышления и темперамент выступают, согласно данной теории, в качестве условий, факторов, обуславливающих уровень проявления профессионализма.

Другие исследователи (А.К. Маркова, А.А. Вербицкий и др.) определяют профессиональную компетентность как степень владения системой знаний, умений, навыков, способами деятельности, конгломерат психологических качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности.

В.А. Слостенин, Г.И. Саранцев, А.И. Мищенко, Л.Ф. Спирин и др. рассматривают профессиональную компетентность учителя с позиций уровневого подхода — как способность личности на разном уровне решать различные классы педагогических задач. При таком взгляде ее формирование может осуществляться через моделирование, например, задачной структуры педагогической деятельности.

В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Е.И. Исаев, Л.Н. Захарова и др. особо выделяют в структуре профессиональной компетентности ее психолого-педагогическую составляющую, в основе диагностики которой лежит идея декомпозиции деятельности на ее основные части (ориентировочную основу, проектирование, реализацию, контроль, коррекцию) и определения их сформированности у субъекта на разных уровнях представленности содержания (предметном, адаптационном, рефлексивно-психологическом, коммуникативном и т.д.) и конкретных уровнях профессионального функционирования (информационном, технологическом, проблемном, преобразующем, концептуальном).

Изучение профессиональной компетентности учителя в зарубежных психологических исследованиях основывается на технологиях, соответствующих бихевиористской модели Скиннера, когнитивной модели Д. Брунера, модели социально-когнитивной имитации А. Бандуры и др. По мнению этих исследователей, исходя из предшествующего обучения и собственной индивидуальности, преподаватель делает выбор в пользу технологий, имеющих в основе ту или иную модель, и решает задачи, инвариантные для любого образовательного процесса: проведения эффективных уроков, управления процессами коммуникации, выработки и принятия решений.

В русле концепции профессионального развития учителя понятие «педагогическая компетентность» включает, по нашему мнению, знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Иными словами, под **педагогической компетентностью** мы понимаем гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации.

Данное определение дает возможность представить в структуре педагогической (психолого-педагогической) компетентности три подструктуры:

- *деятельностную* (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);
- *коммуникативную* (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения);
- *личностную* (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования).

Необходимо отметить, что в общую структуру педагогической компетентности, по нашему мнению, входит ряд ее частных видов. Особое место в ней занимает так называемая *конфликтная компетентность*, которая рассматривается нами вслед за Б.И. Хасаном как «уровень развития осведомленности о диапазоне возможных

стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации» [Хасан 1996: 65].

Основная цель работы в области практической конфликтологии — дать учителю возможность сформировать конструктивное отношение к конфликтам, снизить страх перед их возникновением, овладеть способами анализа и разрешения типичных их проявлений. Более того, следует создать условия для того, чтобы педагог смог использовать конфликты в целях обучения, воспитания и управления, иногда даже специально провоцируя для этого возникновение конфликтных ситуаций. Это, конечно, не отрицает необходимости постоянной профилактической работы, заключающейся в повышении культуры общения (культуры воздействия, речи, мышления, прогнозирования ответных реакций, слушания, поддержания общения, исправления ошибочного действия и т. д.) и совершенствовании системы эмоциональной саморегуляции учителя.

Еще одним частным видом педагогической компетентности является, по нашему мнению, *компетентность учителя в области здоровья.*

В исследовании О.А. Анисимовой, выполненном под нашим руководством, было показано, что компетентность учителя в области здоровья является необходимым компонентом педагогической компетентности и обуславливает сохранение и укрепление профессионального здоровья учителя, психического и физического здоровья учащихся [Анисимова 2002].

Психологическим условием развития педагогической компетентности является, на наш взгляд, осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы развития и обучения в школе.

Педагогическая компетентность требует от учителя осмысления широкого спектра педагогических, психологических, социальных, физиологических (здоровье), культурных и других проблем, сопряженных с образованием.

Динамика развития педагогической компетентности определяется сменой репродуктивного уровня выполнения действий и операций творческим; гармонизацией и усложнением деятельностных, коммуникативных и мотивационных компонентов педагогической компетентности.

2.2.3. Педагогическая гибкость

Понятие *гибкость* рассматривается во многих исследованиях как отечественных, так и зарубежных психологов, однако нет единого подхода в объяснении его содержания.

Для обозначения этого понятия авторы используют разные термины: «переключаемость» (Т.В. Кудрявцев), «подвижность» (В.И. Зыкова), «отсутствие скованности», «динамичность» (А.П. Шеварев), «вариативность форм поведения» (Г.В. Залевский), «отсутствие косности привычек и суждений» (А.В. Мишин, А.И. Щebetенко) и др.

В.А. Петровский рассматривает личностную гибкость (флексibilitätность) как общепсихологическую характеристику индивида, связанную с изменчивостью параметров деятельности и подвижностью нервных процессов. Вместе с тем он отмечает относительную стабильность индивидуальных показателей, существенно

изменить актуальный уровень развития которых довольно трудно. Проведя эксперимент, автор установил факт повышения гибкости мышления учащихся, а также усиления мотивации «быть вариативным» в присутствии флексибильного учителя. Индивида с высокой степенью сформированности личностной гибкости В.А. Петровский называет высоковариативной личностью, включенной в систему межличностных взаимоотношений. Противоположные характеристики он относит к личностной ригидности (консервативности) [Петровский 1996].

Отличительной особенностью зарубежных исследований по данному вопросу является использование двух терминов для определения гибкости: *flexibility* — собственно гибкость и *variability* — вариабельность, многосторонность.

В части работ гибкость определяется как способность отказаться от имеющегося способа действия в пользу другого, более экономного (К. Шайе), и как быстрый, легкий переход от одного класса предметов и явлений к другому (С. Рубеновиц, Дж. Гилфорд). В это понятие ряд авторов включают также скорость перехода от сознания к работе подсознания (Р. Кэттелл) и способность личности адаптироваться к неожиданным изменениям (Л. Хаскелл). Таким образом, исследователи в большинстве случаев, считая гибкость феноменом, зависящим от особенностей ситуации, отказываются изучать его психологические механизмы и определяют как свойство, противоположное ригидности.

Ригидность (от лат. *rigidus* — жесткий, твердый) выражает неготовность к изменениям программы действия в соответствии с ситуационными требованиями. Было определено, что ригидность — это состояние сильного и продолжительного сокращения мышц, обусловленное изменением тонуса нервных центров, иннервирующих данные мышцы. Развитие таких отраслей психологии, как психология мышления, мотивации, личности, социальная психология, привело к тому, что ученые стали различать когнитивную, аффективную и мотивационную ригидность, имеющие особые механизмы реализации, признаки проявления и корректирующие методы.

Зарубежные исследователи выделяют такую существенную черту ригидности, как неспособность к новой деятельности, стереотипность применения сформированных операций. В ситуации решения мыслительных задач этот феномен выражается в привязанности к привычному (отработанному) способу действия, в неспособности изменить установку. В поведенческом плане ригидность выступает как недостаточная адаптивность поведения. К. Левин выделяет в связи с этим ряд личностных характеристик: стереотипность, негибкость потребностей и воли. Некоторые зарубежные психологи рассматривают ригидность как интегральную характеристику личности (Р. Кэттелл, Л. Хаскелл).

Наиболее полным является определение этого понятия, данное в «Словаре психологических и психоаналитических терминов» А. Инглиш и Х. Инглиш: *«Ригидность — это привязанность к ставшему неадекватным способу действий и восприятия или относительная неспособность изменить действия или отношения, когда этого требуют субъективные обстоятельства»* [Инглиш, Инглиш 1959: 85].

Отечественные психологи представляют ригидность как состояние и свойство темперамента и характера, активное сопротивление изменениям, близкое к упрямству, которое проявляется как в мышлении, так и в поведении. Это фиксированная форма поведения, часто проявляющаяся в ситуации стресса.

По Г.В. Залевскому, ригидность — трудность или неспособность корректировать программу, элементы деятельности и поведения в соответствии с требованиями ситуации при различной степени их осознания и принятия [Залевский 1976; 1993].

Результаты исследований К.К. Платонова позволяют рассматривать этот феномен как затрудненность, вплоть до полной неспособности, в изменении намеченной субъектом программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки [Платонов 1978].

Ригидные личности обычно авторитарны и очень консервативны в своих взглядах, привязанностях и привычках. Отдельную группу составляют социально-ригидные индивиды, которые плохо оценивают роли других и отличаются жестким ролевым поведением. Положительная сторона рассматриваемого феномена ригидности — малая подверженность человека отвлекающим воздействиям — не компенсирует те проблемы, с которыми вынужден сталкиваться партнер ригидного человека.

В исследовании М.Л. Басова подчеркивается значительное влияние профессии на динамику личностных черт — «...каждая профессия имеет свой штамп» [Басов 1926].

К.А. Абульханова-Славская также придерживается мнения о тесной взаимосвязи и взаимовлиянии профессии и жизненного пути, рассматривает профессиональное самоопределение индивида как важнейший фактор, обуславливающий реализацию личностной перспективы [Абульханова-Славская 1983; 1991].

Наибольшее изменение личностных характеристик (гибкость — ригидность) происходит у представителей профессии «человек-человек», и, прежде всего, у педагогов.

А.А. Ерошенко установлено, что при низком уровне педагогического мастерства ригидность выступает в качестве фактора, затрудняющего адекватное принятие и преобразование сложных ситуаций обобщения, способствуя закреплению жестких стереотипов в выборе педагогического воздействия [Ерошенко 1989]. В то же время, с возрастанием профессионального мастерства учителя снижается степень выраженности установок относительно дистанции и доминирующей роли педагога в общении, применения императивных способов воздействия на учащихся, нетерпимости к ошибкам и недостаткам в поведении детей, требования их беспрекословного подчинения.

Ригидность поведения учителя препятствует успешному овладению педагогической деятельностью и, в конечном итоге, негативно влияет на психическое здоровье личности, поскольку становится фактором деструктивной профессионализации.

В концепции профессионального развития учителя (Митина Л.М.) выделяется ригидность, которая охватывает когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы личности.

Интеллектуальная ригидность (ригидность в когнитивной сфере) отражает нарушение способности принимать чужую внешнюю оценку, что приводит к трудностям осознания собственных психологических проблем, актуального состояния, мотивов и потребностей.

Эмоциональная ригидность снижает возможность гибкого эмоционального ответа и приводит к проявлению неадекватно фиксированных эмоциональных

реакций, которые обуславливают психологические механизмы формирования синдрома «эмоционального выгорания».

Поведенческая ригидность приводит к функционированию довольно ограниченного числа стереотипов, к неадекватному применению имеющегося арсенала поведенческих стратегий и отказу от расширения их за счет новых.

Прежде чем перейти к анализу психологического содержания педагогической гибкости, дадим самое общее ее определение. Под педагогической гибкостью мы понимаем сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательно-динамические характеристики, обуславливающие способность учителя легко отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности.

Таким образом, гибкость, как интегральная характеристика личности педагога, обеспечивает ему возможность успешного разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды.

Структура педагогической гибкости включает три ее вида:

- эмоциональную;
- интеллектуальную;
- поведенческую.

Совершенно очевидно, что в реальной жизни учителя эмоциональная, интеллектуальная и поведенческая гибкость тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, а разработка структуры педагогической гибкости необходима в целях научного анализа с последующим определением конкретного пути психокоррекционной работы с учителем.

Педагогическая гибкость, вне зависимости от вида, представляет собой гармоничное сочетание двух психологических характеристик, одна из которых обеспечивает стабильность и устойчивость системы, вторая, наоборот, — ее изменчивость и спонтанность.

Эмоциональная гибкость

В современной отечественной и зарубежной психологии отмечается особый интерес к изучению эмоциональной сферы учителя (Е.А. Анишук, А.А. Баранов, Р. Бёрнс, Л.В. Варначева, Т.А. Гусева, Р.Б. Джуженова, Н.В. Клюева, В.С. Мерлин, А.А. Реан, К. Роджерс, А.Я. Чебыкин и др.).

Долгое время в основе работ психологов, исследовавших эмоциональные аспекты обучения и воспитания, лежало представление о значительной роли эмоциональной сферы в интеллектуальном развитии, восходящее к представлению об аффективных переживаниях человека как формах познания им окружающего мира (Платон, Аристотель, Декарт, Спиноза и др.). Это представление получило свое развитие в работах Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна в контексте идеи единства «интеллекта и аффекта», в экспериментальных работах О. К. Тихомирова и его учеников, свидетельствующих о единстве познавательных и эмоциональных образований.

В исследованиях, посвященных изучению влияния эмоциональных проявлений учителя на интеллектуальную сферу учащихся и их познавательную дея-

тельность (Ф.Н. Гоноболин, Б.И. Додонов, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, Н.Г. Полехина, М.М. Рубинштейн, А.С. Шафранова и др.), показано, что эмоции играют большую роль в общении учителя с учащимися, в создании положительного эмоционального заряда у учащихся на получение знаний и усвоение учебного материала.

В современной педагогике и педагогической психологии осознается необходимость развития одновременно с интеллектуальной — и нравственной, и эмоциональной сфер ученика. Сегодня принципиальными являются положения о том, что школьное образование, наряду с познавательной функцией (передача ученику системы научных знаний об окружающей действительности, а также вооружение его методами научного познания), должно выполнять психологическую функцию — создавать условия для формирования внутреннего субъективного мира личности с учетом уникальности, ценности и непредсказуемости психологических возможностей каждого ребенка [Каган, Эткинд 1989]. Личностный опыт ученика, его ожидания, реакция на поведение учителя, психологическая атмосфера в школе, являются важнейшими компонентами воспитательно-образовательного процесса, цель которого — развитие личности ребенка, а не только усвоение знаний и развитие мышления. Общеизвестно, что отсутствие у детей необходимого эмоционального состояния во время учебной деятельности неизбежно вызывает коммуникативные трудности, тогда как при хорошем настроении работоспособность ученика значительно увеличивается. Все это изменило направленность исследований эмоциональных аспектов обучения и воспитания.

Известный психолог Р. Бёрнс отмечал: «Во все времена подлинные педагоги подчеркивали значение эмоциональных аспектов в воспитании и общении. Однако если раньше внимание обращали, прежде всего, на отрицательные эмоции, такие, как страх перед наказанием или неудачей, то нас больше интересуют возможности положительного воздействия эмоциональных переживаний в воспитательно-образовательном процессе» [Бёрнс 1986: 28].

Мы предлагаем краткое описание восьми выделенных нами эмоций и эмоциональных комплексов: радости, интереса, удивления, страдания, гнева, презрения, страха, стыда [Митина 1994]. Данная классификация обусловлена тем, что социализация именно этих эмоций создает подлинное богатство эмоциональных переживаний, необходимых для развития личности ребенка.

Иногда говорят, что учитель может себе позволить лишь положительные эмоции. Да, к этому нужно стремиться. Однако дело не только в знаке эмоциональных переживаний, но и в их подлинности. Это должно быть, прежде всего, личностное переживание, а не чисто внешняя реакция. Вместе с тем, учитель не только в глубине души должен верить в учеников, любить их, но и всем своим видом показывать искреннюю заинтересованность в каждом из них. Поэтому мы считаем совершенно необходимым гармоничное сочетание наиболее важных компонентов эмоций в поведении учителя: переживания и эмоциональной экспрессии.

Уверенность и личная значимость, которые приобретаются в *радости*, делают ребенка способным справиться с трудностями и наслаждаться жизнью; оказывают стимулирующее влияние на познание, на восприятие: увеличивают способность адекватно оценивать мир.

Повторяющаяся радость способствует устойчивости к фрустрации, достижению трудных целей. Радость придает уверенность и мужество, успокаивает ребенка, снимает напряжение и чрезмерное возбуждение.

По теории В. Шутца, появлению радости могут мешать препятствия к самореализации. Среди них:

- особенности социальной жизни человека; правила и инструкции, подавляющие творческую активность, устанавливающие всепроникающий контроль и предписывающие заурядность и посредственность;
- безличные и слишком строго иерархизированные отношения между людьми;
- догматизм в отношении воспитания детей, секса, религиозных организаций (так как они затрудняют познание человеком самого себя, любовь и доверие к себе);
- приоритет материального успеха и карьеры как общественных ценностей;
- телесные изъяны.

Репрессивная система с антигуманными правилами и законами значительно ограничивает самореализацию и радость. Ребенок может бояться быть открытым и искренним, выражать свои эмоции, даже если они вполне естественны. Он может опасаться проявить свои чувства в неподходящий для этого момент. Ряд экспериментаторов указывали на то, что внешнее выражение эмоции не только играет роль в социальной коммуникации, но и выполняет некоторые адаптивные функции. Появление эмоции реверсивно связано с физиологическим возбуждением, поэтому хроническое подавление внешнего выражения эмоций ведет к повышению физиологического возбуждения, а затем и к психосоматическим расстройствам.

Обучение контролю над отрицательными эмоциями и «отучение» от чрезмерно ограничивающих запретов, свободное проявление положительных эмоций, поддержание физического и психического здоровья, стремление к творческой самореализации могут подготовить человека к переживаниям радости в жизни. А.С. Макаренко единственно приемлемой для педагога считал позицию счастливого человека.

Интерес — наиболее часто переживаемая положительная эмоция, которая мотивирует обучение, развитие навыков и умений, творческие стремления.

Интерес — это чувство захваченности, зачарованности, любопытства. У ребенка, испытывающего данную эмоцию, существует желание исследовать, вмешаться, расширить опыт путем включения новой информации, по-новому рассмотреть лицо или объект, возбудившие интерес. Переживая эту эмоцию, человек чувствует себя воодушевленным и оживленным, что обеспечивает связь интереса с познавательной и двигательной активностью.

Интерес играет существенную роль в развитии интеллекта, усвоении знаний и навыков. Отношения между интересом и развитием познавательных функций были описаны С. Томкинсом: «Без интереса развитие мышления и концептуального аппарата было бы серьезно нарушено. Взаимоотношения между интересом и функциями мышления и памяти так обширны, что отсутствие аффективной поддержки со стороны интереса угрожает развитию интеллекта в не меньшей мере, чем разрушение ткани мозга. Чтобы думать, нужно переживать, быть возбужденным, постоянно получать подкрепление. Нет ни одного навыка, которым можно было бы овладеть без устойчивого интереса» [Tomkins 1962: 343].

Ключевыми детерминантами интереса являются новизна и изменение, источниками которых могут быть — другой человек, окружающая среда, воображение,

память, мышление. Феноменология интереса характеризуется также относительно высокой степенью удовольствия, импульсивности и напряжения. Интерес часто сопровождается эмоцией радости.

Удивление — это не эмоция в полном смысле слова, поскольку представляет собой мимолетное состояние. Оно появляется благодаря резкому повышению нервной стимуляции, возникающему из-за какого-нибудь внезапного события.

Функция удивления состоит в подготовке человека к успешным действиям в связи с внезапным событием или рядом событий. Удивление выводит нервную систему из того состояния, в котором она в данный момент находится, и приспособливает ее к внезапным изменениям внешних условий. Для человека важно быть готовым к неожиданностям. С. Томкинс удачно назвал удивление «эмоцией, очищающей каналы», так как оно очищает нервные пути для новой активности, отличающейся от предыдущей [Tomkins 1962]. В. Чарльзвортс демонстрирует важную роль удивления в когнитивном развитии, которую он видит в побуждении, «освещении» и подкреплении ответов, способствующих изменениям в когнитивных структурах. Он применяет к удивлению некоторые из характеристик, которые относятся в равной степени и к интересу [Charlesworth 1974].

Наибольшей эффективности процесс общения и учебно-воспитательный процесс в целом достигают тогда, когда ученики переживают все три эмоциональных состояния (радость, интерес и удивление) одновременно, комплексно. И здесь все зависит от творчества и фантазии учителя.

Страдание — наиболее распространенная отрицательная эмоция; она обычно доминирует при переживании горя и депрессии. Испытывая ее, человек падает духом, чувствует одиночество, жалость к себе, отстраняется от людей.

Когда учитель выражает свое негативное отношение к страданию ребенка или наказывает его, не обращая внимания на причину, вызвавшую страдание, оно усугубляется. Переплетение множества страданий, при котором нет возможности выразить свои переживания или вызванный страданием гнев без того, чтобы не навлечь на себя еще большее наказание, приводит, в конце концов, к притворству, изоляционизму, низкой сопротивляемости фрустрации, слабовыраженной индивидуальности, чрезмерному избеганию ситуаций, вызывающих страдание, апатию и усталость.

С. Томкинс отмечает: «В конечном счете, такая социализация страдания способна привести к полному смирению перед судьбой из-за неуверенности в том, что, когда человеку необходима помощь, его крик о помощи будет услышан, а если и будет услышан, то останется без ответа» [Tomkins 1963: 99].

Учитель, применяющий поощряющий тип поведения, пытается успокоить страдающего ребенка и предпринимает активные попытки уменьшить воздействие стимулов, вызывающих негативные переживания ученика. При этом он воздействует на причины данного состояния. Если педагог ограничивается только ласковыми словами и сочувствием, ребенок, когда вырастет, будет обладать ярко выраженным инфантилизмом. Если же учитель кроме сочувствия и сострадания активно борется с отрицательными раздражителями, возможности ребенка выражать страдание, бороться с ним и побеждать его будут намного шире. Он будет больше доверять другим людям, с большей вероятностью вырастет честным, готовым прийти на помощь. Он будет более смелым и устойчивым к фрустрациям, будет благополучно

переживать страдания, сопровождающие любовь и радость, более оптимистично относиться к самому себе и к жизни в целом.

Гнев — это эмоция, контроль над выражением которой в процессе социализации уделяется особое внимание.

Проявление гнева и связанное с этим поведение могут быть конструктивны, когда человек, охваченный этой эмоцией, хочет установить, восстановить или поддержать позитивные отношения с другими. Он действует и говорит таким образом, чтобы прямо и искренне выразить свои чувства, сохраняя достаточный контроль над интенсивностью своего переживания. Чтобы человек мог конструктивно использовать свой гнев, его проявление и словесное выражение должно полно и ясно показывать, как он воспринимает ситуацию, возбуждающую это состояние, как она действует на него и почему он чувствует себя подобным образом. При такой форме поведения сохраняется возможность открытого двустороннего общения.

Презрение считается наиболее холодной отрицательной эмоцией. Это чувство превосходства над каким-либо человеком или группой людей. Презрение — отстраненное переживание, побуждающее к агрессии, проявляющейся в хитрости и обмане. Оно деперсонализирует определенного индивида, заставляет воспринимать его как нечто, не заслуживающее быть человеком.

Комбинация фундаментальных эмоций гнева, отвращения и презрения с определенными влечениями и аффективно-когнитивными структурами определяется К. Изардом как **враждебность**.

Обычно, хотя и не всегда, она включает образы или мысли о причинении ущерба какому-либо объекту. Враждебность по отношению к учителю может быть настолько сильной, что у ребенка появляется стремление (осознанное или неосознанное) наказать его, чаще всего снижением уровня успеваемости и нарушениями дисциплины.

Агрессия рассматривается как враждебное действие или поступок; это физический акт, который может запускаться и поддерживаться эмоциями, входящими в комплекс враждебности. Она направлена на то, чтобы причинить ущерб, нанести оскорбление или одержать верх над кем-либо.

Учителю важно вовремя заметить, понять и правильно отреагировать на возникновение у ребенка признаков враждебности. Профилактическая работа с названными эмоциями важна для поддержания как позитивных отношений педагога с учащимися, так и их познавательного интереса. В целом ряде исследований показано, что гнев, отвращение и презрение оказывают отчасти влияние на восприятие и познание. Так, враждебность ограничивает умственную продуктивность.

Страх является наиболее опасной и сильной из всех эмоций. В зависимости от интенсивности он переживается как предчувствие, неуверенность или полная незащищенность (ощущение недостаточной надежности, чувство опасности и надвигающегося несчастья). Человек ощущает угрозу своему существованию, которая может переживаться как угроза жизни, своему психологическому «Я» или тому и другому вместе.

Страх оказывает заметное сдерживающее воздействие на восприятие, мышление и поведение человека. Индивид становится функционально невосприимчивым к большей части перцептивного поля. Страх может замедлить ход мыслей,

делая их более узкими по объему и более ригидными по форме. Родители и учителя используют запугивание, добиваясь подчинения ребенка себе. Современная школа большей частью держится на страхе. Статистика показывает, что основной процент обращений к психологу приходится на детей, пострадавших от репрессивных действий со стороны учителей. Вся многоступенчатая система «рычагов», управляющая жизнью школы, строится на наказаниях (от замечания на уроке до вызова родителей в школу) и нагнетания страха перед ними. Таким образом, учителя пытаются добиваться высокой успеваемости, примерного поведения. Однако страх отгораживает ребенка от взрослых, делает его «непроницаемым» для воспитания и обучения, для усвоения ценностей общества, общественной морали. Он развивает у школьника скрытность, лживость, умение «казаться», а не «быть». Другими словами, заставляет ученика «выглядеть» (а не «быть»!) воспитанным.

Однако при появлении у ребенка чувства физической и духовной зрелости, стремления к самостоятельности и независимости, этот страх может исчезнуть, а с ним — и основной мотив морального поведения. Обретя бесстрашие перед наказанием, подросток становится аморальным и асоциальным. Но и в этом случае меры по отношению к ребенку остаются прежними, а когда приходит убежденность в неэффективности этих мер, последней инстанцией в системе «рычагов» становится полиция.

Но все же чаще воспитание и обучение, основанные на страхе, формируют конформиста, некритически перенимающего нормы, цели референтной для него группы, т. е. той группы, на которую он ориентируется.

Учителя должны воздерживаться от запугивания ребенка и обучать его способам противодействия ему. Даже если родители сами опасаются за ребенка, они стараются защитить его, учат прогнозировать опасное развитие ситуаций, но не передают ему собственного чувства страха. Общая благожелательность, близкие и доверительные отношения позволяют снять напряжение и страх.

Стыд — мучительная эмоция, возникающая у человека при совершении ошибки.

Переживание человеком этого состояния начинается с внезапного и интенсивного осознания им своего «Я». Себе он кажется маленьким, беспомощным, ни к чему не приспособленным, ни на что не годным, жалким и испытывает чувство поражения, неудачи, самоуничтожения, утраты собственного достоинства.

Ученик, часто испытывающий стыд и самоуничтожение и не способный эффективно отреагировать на их возникновение или использовать один из адаптивных механизмов защиты «Я» (отрицание, самоутверждение), склонен переживать страдание, переходящее в депрессию.

Если учитель ободрит ребенка и попытается научить его способам овладения ситуацией или условиями, вызывающими это состояние, он не только выработает эффективные приемы, помогающие избегать чувство стыда, но и разовьется в сильную, менее уязвимую личность. Доверие его к взрослым возрастет. Постоянная поддержка в овладении чувством стыда и вызывающими его условиями укрепит доброжелательность ученика, готовность прийти на помощь.

Стыд чаще испытывает тот, чей поступок стал известен другим. Вина, наоборот, связана, прежде всего, с осуждением человеком своего поступка. Она необходима, так как помогает в воспитании социальной ответственности, и вместе с совестью способствует психологическому созреванию.

Итак, социализация эмоций — чрезвычайно тонкий и сложный процесс. Как говорили древние: «Одна только доза делает вещество ядом или лекарством».

В исследовании А.А. Бодалева показано, что состояние спокойного удовлетворения и радости гораздо чаще возникает у детей тех классных коллективов, во главе которых стоит педагог, придерживающийся демократических принципов в своем общении с учениками, т. е. гармонично сочетающий требовательность и доверие [Бодалев 1983]. В то же время, состояние подавленности и страха чаще наблюдается у школьников, воспитателем которых является личность авторитарного склада, а переживания гнева и злобы — когда учитель непоследователен в своих отношениях с ними.

Еще в 1927 г. М.М. Рубинштейн подчеркивал важность личности учителя во взаимоотношениях с детьми, а не «рассудочного влияния» и не «эмоционально-волевой окраски материала». В описании «структуры учителя» он выделял такие противоположности: волевою устойчивостью и последовательностью, с одной стороны, и терпение — с другой; требовательность со строгостью, с одной стороны, и необходимость смягчения их личным благоприятствующим отношением — с другой; и т. п. Противоречивость сочетаемых личностных качеств М.М. Рубинштейн объяснял тем, что эмоционально зрелый индивид в состоянии справиться с трудностями педагогической деятельности. Поэтому, предупреждал он, начинающий учитель должен развивать, прежде всего, эмоциональную устойчивость.

Одной из наиболее актуальных научно-практических проблем педагогической психологии является проблема **эмоциональной устойчивости**, поскольку профессия учителя относится к разряду стрессогенных, требующих от него больших резервов самообладания и саморегуляции.

Низкий уровень психологической культуры, недостаточное развитие коммуникативных способностей, навыков саморегуляции приводят к тому, что значительная часть педагогов (в процентном отношении к другим профессиям) страдает многочисленными соматическими и нервно-психическими болезнями, вызванными стрессом [Китаев-Смык 1983]. Это, в свою очередь, является основной причиной прогрессирующей невротизации школьников, которые значительную часть своей жизни проживают в невротизирующей среде, создаваемой, кроме прочих, учителями.

В этой связи эмоциональная стабильность (эмоциональная устойчивость) выделяется рядом исследователей как качество личности, имеющее профессиональную значимость для деятельности педагога.

По мнению Ю.Н. Кулюткина, эмоциональная устойчивость проявляется в том, насколько терпеливым и целенаправленным является педагог при осуществлении своих замыслов, насколько характерны для него выдержка и самообладание даже в самых неблагоприятных (стрессовых) ситуациях, насколько он умеет держать себя в руках в условиях отрицательных эмоциональных воздействий со стороны других людей [Кулюткин 1985].

Анализ психологической и педагогической литературы по данной проблеме (Г.Б. Заремба, Р.П. Мильруд, Н.Й. Наенко, О.А. Прохоров, С.В. Субботин и др.) показал влияние эмоциональной устойчивости учителя на эмоциональное состояние и познавательную деятельность учащихся. Но для этих работ характерен «фрагментарный» подход, при котором рассматриваются лишь отдельные аспекты проблемы. При этом понятие эмоциональной устойчивости исследователи рассматрива-

ют (не давая ему определений) наряду с понятиями «психическая устойчивость» (Р.И. Хмелюк, З.Н. Курлянд, Н.А. Шевченко) и «эмоциональная регуляция» (Р.П. Мильруд).

Р.И. Хмелюк, З.Н. Курлянд, Н.А. Шевченко используют термин **психологическая устойчивость**, который обозначает синтез свойств и качеств личности, позволяющий в различных эмоциональных условиях уверенно и самостоятельно выполнять свою профессиональную деятельность. Обладать психологической устойчивостью в педагогической профессиональной деятельности — это значит уметь быстро ориентироваться в измененных условиях школьной жизни, находить оптимальные решения в сложных нестандартных психолого-педагогических ситуациях и сохранять при этом выдержку, самообладание.

Очевидно совпадение раскрытия данного понятия с приведенным выше определением эмоциональной устойчивости.

В качестве показателей психологической устойчивости деятельности учителя авторы выделяют:

- уверенность в себе как учителе;
- отсутствие страха перед детьми;
- умение владеть собой (саморегуляция, самоконтроль);
- отсутствие эмоциональной напряженности, ведущей к раздражительности, невыдержанности, неуравновешенности;
- наличие волевых качеств (целеустремленности, организованности, выдержанности, настойчивости, решительности, самообладания, терпимости);
- удовлетворенность деятельностью;
- нормальная утомляемость.

По их мнению, психологическая устойчивость зависит: от умения сознательно управлять своей деятельностью, создавать оптимальный режим работы, что в свою очередь обеспечивает эмоциональную устойчивость; от умения дозировать и поддерживать психическую нагрузку на том уровне, который обеспечит каждому индивиду оптимальную работоспособность; от характера деятельности и успешности ее выполнения; от умения правильно оценивать свои силы и находить тот оптимальный стиль поведения, который обеспечит успешность деятельности; от стабильности возбуждения в сочетании с сознательным управлением эмоциональным состоянием; от уверенности в своих силах.

В работах других исследователей отмечается зависимость эмоциональной устойчивости от: индивидуально типологических особенностей человека (В.С. Мерлин, М.К. Кабардов, С.А. Изюмова, Н.А. Аминов, Я. Рейковский); мотивации профессиональной деятельности учителя (А.А. Реан, А.А. Баранов, Я. Рейковский); уровня самооценки (Н.И. Наенко, Р.И. Хмелюк, З.Н. Курлянд, Н.А. Шевченко, А.А. Реан, А.А. Баранов); социальной активности педагога (А.А. Реан, А.А. Баранов, О.П. Санникова); чувства защищенности в коллективе (А.С. Макаренко); благоприятного психологического климата (Г.Б. Заремба, А.О. Прохоров); условий труда (Г.Б. Заремба); знания закономерностей саморегуляции, владения ее приемами (И.М. Аболин, А.О. Прохоров, Р.И. Хмелюк, З.Н. Курлянд, Н.А. Шевченко, В.И. Чирков); знания закономерностей педагогического общения (Р.И. Хмелюк, З.Н. Курлянд, Н.А. Шевченко); умения предвидеть ситуацию, вызывающую те или иные эмоции (Р.И. Хмелюк, З.Н. Курлянд, Н.А. Шевченко).

Р.П. Мильруд использует термин *эмоциональная регуляция*, под которым он понимает регулирование поведения в эмоциональных ситуациях [Мильруд 1987].

Он установил статистически значимую связь эмоционального реагирования учителя с субъективным отношением к целям, задачам и содержанию педагогической деятельности. Динамические изменения корреляционных зависимостей эмоциональности учителей показали, что в педагогической деятельности формируется способность сдерживать свои эмоции в сложных ситуациях. Эта способность связана с умением быстро принимать правильное решение. Данное образование в механизме эмоциональной регуляции отрицательно коррелирует с неуравновешенностью и тревожностью, состоянием рассеянности в сложных ситуациях и переутомлением. Развитие субъективных отношений учителя к себе, педагогической деятельности и учащимся в целом повышает эмоциогенность труда педагога. Неадекватные субъективные отношения отдельных испытуемых выражались в их эмоциональной неадекватности.

Обращает на себя внимание множественность и нерядоположность выделенных вышеназванными исследователями факторов эмоциональной устойчивости. Нами было осуществлено комплексное исследование этого феномена [Митина 1992]. Проблему эмоциональной устойчивости учителя мы рассматривали как проблему *фрустрационной толерантности*.

Вслед за Н.Д. Левитовым *под фрустрационной толерантностью мы понимаем способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации, в основе которой лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации – с другой* [Левитов 1967].

Формы фрустрационной толерантности могут быть различными:

1) наиболее «здоровым» и желательным следует считать психическое состояние, характеризующееся, несмотря на наличие фрустраторов, спокойствием, рассудительностью, готовностью использовать случившееся как жизненный урок;

2) толерантность может быть выражена в известном напряжении, усилии, сдерживании нежелательных импульсивных реакций;

3) толерантность может быть типом бравирования, которым в ряде случаев маскируется тщательно скрываемое озлобление или уныние;

4) фрустрирующая ситуация может интерпретироваться как своего рода благодеяние, выгода, приносящая удовлетворение.

Способность противостоять трудностям формируется в процессе жизнедеятельности, она теснейшим образом связана с отражением собственных возможностей человека, с опытом разрешения аналогичных ситуаций, с выбором способа преодоления препятствий, который во многом определяет поведение человека. В сфере межличностных трудностей и конфликтов учителя и учащегося, которые могут возникнуть в самых разнообразных педагогических ситуациях, выбор преподавателем адекватного способа преодоления трудностей в значительной мере определяет дальнейшее его взаимодействие с учеником.

В педагогической психологии показано, что фрустрации учителя оказывают преимущественно деструктивное влияние на ход учебно-воспитательного процесса [Заремба 1982]. И наоборот, фрустрационная толерантность, как необходимое личностное качество педагога, определяет его способность противостоять разного рода трудностям и конфликтам.

Таким образом, учителю необходимо особое внимание воспитанию в себе устойчивости к воздействию фрустрационных факторов. Такого рода работа должна проводиться в двух направлениях, как за счет предупреждения или снижения частоты возникновения эмоциогенных ситуаций, так и путем повышения уровня фрустрационной толерантности учителя. Конкретные условия решения задач первого направления состоят в повышении психолого-педагогической культуры учителя и прежде всего — в наличии специальных знаний о возрастных и индивидуальных особенностях учащихся.

Особый интерес представляет вопрос о развитии эмоциональной устойчивости учителя, так как до последнего времени в психологических исследованиях она представлялась как наименее развиваемое качество личности.

В то же время, Л.М. Аболин указывает на возможность становления (развития до определенного уровня) этого качества, что связано с формированием приемов саморегуляции, которые должны соответствовать индивидуальным особенностям человека. Целенаправленному формированию эмоциональной устойчивости должно предшествовать усвоение человеком общих знаний о целостном процессе эмоциональной саморегуляции. Становление развитых ее форм должно осуществляться в процессе активного включения индивида в эмоциогенные (специально эмоционально оформленные) условия, что позволит интерпретировать общественно выработанные формы эмоционального отражения и результаты этого отражения в сознании человека [Аболин 1989].

О.А. Сиротин также указывает на возможность развития эмоциональной устойчивости [Сиротин 1972]. По его мнению, как качество она формируется и совершенствуется под влиянием социальных условий и воспитания в процессе деятельности человека.

В своих исследованиях Ю.Н. Кулюткин утверждает, что эмоциональная устойчивость является индивидуально-типологической характеристикой личности, и достаточно высокая степень ее развития свойственна не всем людям. В профессионально-педагогической деятельности эмоциональная устойчивость становится тем необходимым качеством, без которого невозможно успешное осуществление учителем своих функций.

Р.П. Мильруд в своей работе доказывает гипотезу о том, что эмоциональная регуляция педагогической деятельности может быть сформирована путем коррекции способов эмоционального реагирования, раскрывающих отношение педагога к себе, своему труду и к партнерам по этой деятельности [Мильруд 1987]. Им установлено, что важным фактором формирования эмоциональной регуляции поведения учителя является педагогический опыт.

Р.И. Хмелюк, З.Н. Курлянд, Н.А. Шевченко утверждают, что психологическая устойчивость в педагогической деятельности есть синтез качеств личности, и уровень ее может быть изменен с помощью сознательной, целенаправленной работы, которая учитывает индивидуальные особенности индивида и проводится в педагогической деятельности или в деятельности, максимально ее моделирующей.

Учителю, постоянно сотрудничающему с детьми в педагогическом процессе, кроме эмоциональной устойчивости необходимы эмоциональная чуткость, отзывчивость, подвижность, артистизм. Эмоционально богатый педагог, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их применяющий в общении с учениками, оживляет урок, делает его эмоциональным,

экспрессивным и более соответствующим естественному общению. Учебный предмет как следствие становится интересным, повышается эффективность обучения, улучшаются взаимоотношения педагога с детьми. Именно эти характеристики входят, по нашему мнению, в понятие **экспрессивность учителя**.

Эмоциональную экспрессивность мы рассматриваем как одну из двух взаимосвязанных и взаимодополняемых подструктур эмоциональной гибкости учителя.

Итак, *под эмоциональной гибкостью в нашем исследовании понимается оптимальное (гармоничное) сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости) и эмоциональной устойчивости учителя*. В исследовании Е.С. Асмаковец, проведенным под нашим руководством, были получены экспериментальные данные, которые позволили выделить основные факторы развития эмоциональной гибкости учителя, представляющие собой сочетание личностных качеств, объединенных в блоки: *эмоциональная устойчивость* (удовлетворенность жизнью, отсутствие склонности к переживанию страха; отсутствие склонности к переживанию гнева; парциальная эмоциональная устойчивость), *позитивная эмоциональная экспрессивность* (склонность к переживанию радости, сензитивность к себе, спонтанность проявления своих состояний) [Асмаковец 2000].

Психологическим условием развития эмоциональной гибкости является, по нашему мнению, осознание педагогом роли и значения аффективной сферы личности в оптимизации деятельности, общения, психического и физического здоровья и учителя, и учеников. Ее динамика определяется гармонизацией и усложнением аффективных проявлений педагога: способностью «оживлять» подлинные эмоции в многократно повторяющемся учебно-воспитательном процессе, вызывать положительные эмоции, контролировать отрицательные, т.е. проявлять гибкость поведения, нестандартность, творчество.

Интеллектуальная гибкость

Интеллектуальная гибкость учителя является наименее изученной. Мы считаем, что ее проявлениями являются способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому, а также возможность отказаться от скомпрометировавшей себя гипотезы, идеи и найти способ конструктивного решения проблемы. Мы рассматриваем интеллектуальную гибкость как качество, характеризующее уровень не только когнитивного, но и целостного личностного развития, как оптимальное условие, необходимое для профессионального становления педагога в целом, педагогической гибкости.

Изучение этого феномена востребовано практикой школы, показывающей, что учитель зачастую не готов к большим интеллектуальным нагрузкам, избегает ситуаций принятия решений, с трудом меняет свое мышление и поведение. Со стажем работы в школе у педагога возрастает стереотипность мышления, закрепляются защитные психологические реакции, ведущие к снижению критичности, повышению авторитарности, неспособности принять иную, отличную от его, точку зрения, ригидности [Митина 1994]. Все это препятствует взаимопониманию учителя и ученика, снижает эффективность педагогической деятельности, не позволяет учащимся стать самостоятельными, самореализующимися, конкурентоспособными.

Педагог, у которого не развита интеллектуальная гибкость, испытывает трудности в своей работе. Ее отсутствие характеризуется инертностью, ригидностью, консерватизмом, что может привести к негативным явлениям профессиональной стагнации, а также к ранним педагогическим кризам.

Рассмотрение интеллектуальной гибкости учителя целесообразно начать, по нашему мнению, с анализа исследований интеллекта.

Понятие **интеллект** наряду с часто употребляемыми как синонимы понятиями «рассудок», «ум», «разум», «познание» относится к числу центральных категорий философии. В учениях Платона и Аристотеля им обозначалось то, что выражает разумное индивидуальное начало. На разных этапах развития философской мысли интеллект занимал различное место в структуре познания мира и человека. В классической немецкой философии становится характерным разведение интеллекта и разума: интеллект считался аналитико-рассудочной формой познания, уступающей по своим возможностям диалектическому постижению всеобщего посредством разума. В трудах французских материалистов XVIII в. в соответствующем контексте используются понятия «мышление» и «познание». С развитием широкого круга научных дисциплин, таких как педагогика, физиология, социология, психология, кибернетика и многое другое, понятие «интеллект» теряет свое чисто философское значение и становится важной общенаучной категорией.

В зарубежной психологии интеллект традиционно изучается в рамках психологии индивидуальных различий как одна из существенных характеристик, определяющих психологический облик человека. Во многих исследованиях анализируются различные параметры интеллекта и его структура (Р. Кетелл, Р. Фенчер, Дж. Гилфорд), выявляются его проявления и виды (Г. Финчер, Д. Коен, С. Бохман), выясняется его место в структуре целостной индивидуальности (Р. Стренгерд, Х. Гарднер), описываются пути и условия его развития (К. Агравел, Г. Мехорм), предпринимаются попытки понять происхождение интеллекта и роль биологических факторов в его формировании (К. Лунгрэн, Г. Финчер).

В современной западной психологии наиболее распространенным является понимание интеллекта как биопсихической адаптации к наличным обстоятельствам жизни (В. Штерн, Ж. Пиаже и др.). Ж. Пиаже пишет о двойственной природе интеллекта, одновременно логической и биологической: «Поведение предполагает существование двух важнейших и теснейшим образом связанных аспектов: энергетического, или аффективного, и структурного, или когнитивного» [Пиаже 1963: 54]. Таким образом, когнитивная и аффективная жизнь являются нераздельными, оставаясь в то же время различными. Более того, сам интеллект трудно оторвать от других когнитивных процессов. «Интеллект — это определенная форма равновесия, к которой тяготеют структуры, образующиеся на базе восприятия, навыка и элементарных сенсомоторных механизмов.

Гибкое и одновременно устойчивое структурное равновесие поведения — вот что такое интеллект, являющийся по своему существу системой наиболее жизненных и активных операций» [Пиаже 1963: 67]. С одной стороны, он в своем проявлении обеспечивает устойчивое структурное равновесие поведения, с другой — позволяет адаптироваться к изменившимся условиям жизни, т. е. обладает гибкостью.

Стремление понять природу интеллекта через процессы формирования когнитивных навыков характерно для современных исследований социально-бихевиористической ориентации (К. Фишер, Р. Фюрштейн). По мнению Р. Фюрштейна, интеллект — это динамический процесс взаимодействия человека с миром, поэтому критерием развития интеллекта является мобильность (гибкость, пластичность) индивидуального поведения [Фюрштейн 1990]. Источником мобильности выступает так называемый «опосредованный опыт обучения».

Одними из наиболее поздних вариантов теорий интеллекта, связанных с определением его как формы компетентности и предлагающих строить изучение механизмов интеллектуальной деятельности через исследование организации жизненного и профессионального опыта, систем знаний человека, являются теории К. Мак-Немара, М.Т. Чи, Р. Гласера и др. Так, К. Мак-Немар считает, что уровень развития общего интеллекта нельзя измерить посредством выполнения тестовых заданий, — он проявляется в показателях успешности выполнения реальных профессиональных видов деятельности. По мнению Р. Гласера, люди с разным уровнем интеллектуальных способностей отличаются друг от друга тем, что они обладают в разной мере организованной системой знаний как декларативных («что»), так и процедурных («как»). Именно особенности индивидуальной базы знаний предопределяют эффективность отдельных познавательных процессов и уровень интеллектуальных достижений в профессиональной деятельности.

Отечественная психология исходит из принципа единства «интеллекта и аффекта» (Л.С. Выготский), его связи с деятельностью (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.). В работах С.Л. Рубинштейна и его учеников механизмы интеллектуальной активности связываются со своеобразием процессуально-динамических характеристик интеллектуальной деятельности. Отождествляя понятие «интеллект» с понятием «умственные способности», С.Л. Рубинштейн указывает на то, «что нельзя определять умственные способности, интеллект человека по одному лишь результату его деятельности, не вскрывая процесса мышления, который к нему приводит» [Рубинштейн 1980: т. 2, с. 231]. По его мнению, в структуре умственных способностей можно выделить два компонента: совокупность операций или способов, которыми осуществляется соответствующая деятельность, и качество процессов, регулирующих функционирование этих операций. Данная структура интеллекта подобна общей структуре мышления, рассматриваемой в индивидуально-психологическом плане, т. е. индивидуальный интеллект складывается по мере того, как образуются, генерируются и закрепляются основные мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение.

В работах А.В. Брушлинского, В.Н. Пушкина, Д.Н. Завалишиной, С.Г. Поликанова понятие «интеллект» рассматривается как тождественное понятию «человеческое мышление». Суммируя представления об интеллекте, Л.Ф. Бурлачук предлагает следующее рабочее определение:

«Интеллект — это относительно самостоятельная, динамическая структура познавательных свойств личности, возникающая на основе наследственно закрепленных анатомо-физиологических особенностей мозга и нервной системы (задатков), формирующаяся и проявляющаяся в деятельности, обусловленной культурно-историческими условиями и преимущественно обеспечивающая адекватное взаи-

модействие с окружающей действительностью, ее направленное преобразование» [Бурлачук 1985: 14].

Однако данное определение носит скорее перечислительный, чем интегративный характер. Но оно еще раз подтверждает, что во всех взглядах относительно данного понятия можно выделить не только различия, но и общие основные признаки. Таким образом, анализ представлений об интеллекте позволяет выделить основные, наиболее важные его составляющие, которые раскрывают его содержание:

- 1) мышление в различных аспектах его проявления;
- 2) умственные способности человека;
- 3) способность ставить и решать новые задачи;
- 4) общая осведомленность, уровень обученности;
- 5) система познавательных процессов (в широком смысле);
- 6) адаптивная система, обеспечивающая эффективность взаимодействия со средой (как природной, так и социальной).

В отечественной психологии интеллект рассматривается в русле исследований общих способностей.

Процессуальное понимание интеллекта позволяет объяснить его так называемую «внесодержательность», т.е. относительную независимость его уровня от содержания интеллектуальной деятельности. Общеизвестно, что в отличие от специальных способностей (например, математических, лингвистических, художественных и пр.) интеллект проявляется в эффективности решения разнообразных интеллектуальных задач, в адекватности поведения человека в различных проблемных ситуациях. Поэтому по формальным признакам (проявление не в одном, а в нескольких или многих видах деятельности) его иногда рассматривают как обычную способность в противоположность специальным, каждая из которых обуславливает эффективность выполнения одной специфической деятельности (С.Л. Рубинштейн, Н.С. Лейтес, В.А. Крутецкий). Некоторые исследователи называют интеллектом общий компонент одаренности (В.С. Юркевич, Т.И. Артемьева).

Одним из новых направлений в исследовании этого феномена является изучение соотношения когнитивных стилей и общих интеллектуальных способностей. Так, М.А. Холодная предлагает изучать интеллект через интегральные понятийные структуры, что позволяет, по ее мнению, пересмотреть традиционное представление о понятийном мышлении и подойти к рассмотрению механизмов интеллектуальной зрелости.

Автор выделяет следующие базовые свойства интеллекта:

- 1) уровневые свойства интеллекта, характеризующие достигнутый уровень развития отдельных познавательных психических функций;
- 2) комбинаторные свойства интеллекта, определяющие способность к выявлению и формированию разного рода связей и отношений;
- 3) процессуальные свойства интеллекта, характеризующие операциональный состав, приемы и стратегии интеллектуальной деятельности;
- 4) регуляторные свойства интеллекта [Холодная 1997].

Для описания процессуальных характеристик интеллектуальной деятельности М.К. Акимов использует два термина — «индивидуальный интеллектуальный стиль» и «интеллектуальная стратегия» [Акимов 1998].

По ее мнению интеллект — «это динамическая система, характеризующаяся взаимодействием сформированного стиля интеллектуальной деятельности и стратегий, разрабатываемых для решения отдельных проблем. Проявляясь в интеллектуальном поведении, интеллект обеспечивает выбор определенной стратегии решения задачи, релевантной как условиям и характеру последней, так и сложившимся индивидуально-своеобразным стилевым характеристикам деятельности субъекта» [Акимова 1998: 56].

Таким образом, авторы выделяют мобильные (Р. Фюрштейн), динамические (М.К. Акимова) и процессуальные (М.А. Холодная) свойства интеллекта, основополагающие и близкие по значению гибкости мышления.

В качестве основного критерия гибкости интеллектуальной деятельности выступают такие показатели, как целесообразное варьирование способов действий, а также смена способов действий, перестающих быть эффективными. Эти данные свидетельствуют, что гибкость является психологическим феноменом, который, проявляясь в условиях проблемной ситуации, заставляет субъекта, имеющего опыт владения умственными операциями, произвести их перестройку.

Но такой подход к проблеме не дает возможности судить о психологической сущности интеллектуальной гибкости, наметить пути ее развития. В силу, этого необходимо обратиться к анализу исследований, посвященных изучению продуктивного и творческого мышления, затрагивающих проблему гибкости как его необходимого компонента.

Сторонники гештальтпсихологии полагали, что открытие «нового» является не результатом активной деятельности самого мыслящего субъекта, она возникает в порядке «инсайта» как результат перецентрирования. Однако, они не объясняли сам процесс перехода от незнания к знанию, не раскрывали того, что «инсайт» подготовлен активной деятельностью самого субъекта, его прошлым опытом. Сущность психического развития гештальтисты видели «не как соединение отдельных элементов, но как образование и усовершенствование структуры» [Коффка 1934: 236].

М. Вертгаймер изучал особенности продуктивного мышления школьников, а также анализировал особенности мыслительной деятельности выдающихся ученых. В своих работах он отмечал, что прошлый опыт, воспроизведение неизменных, заученных знаний и формальное оперирование ими являются тормозом продуктивного творческого мышления.

Исторически сложилось так, что *интеллектуальная ригидность* была обнаружена в исследованиях вопроса влияния установки на способ решения задач. Использование прошлого опыта, основанного на решении задач, субъективно относящихся к тому же классу, что и задача, предъявленная актуально, приводит к возникновению у субъекта определенной направленности, или установки, которая в случае ее адекватности реальным условиям может привести к быстрому нахождению решения и, наоборот, в случае неадекватности — затруднить данный процесс. Сковывающее влияние неадекватной направленности было описано в ряде исследований (Н. Майер, К. Дункер, А. Лачинс и др.).

Гештальтпсихологи в своих исследованиях показали наличие особого свойства продуктивного мышления, которое заключается в умении отказать от стереотипного способа действия и выделить новые, необычные свойства и отношения объектов. Такое свойство мышления связывается нами с *гибкостью интеллектуальной*

деятельности как возможности переоценить, перестроить ситуацию. Для этого субъекту необходим как прошлый опыт владения способами решения, так и умение преобразовывать их в условиях проблемной задачи.

О. Зельц утверждал, что в мышлении имеют место как продуктивные, так и репродуктивные моменты. С его точки зрения, сущность творческого мышления состоит в умении выделять новые связи, используя комбинации уже известных операций [Selz 1922]. Современные зарубежные авторы (Р. Кэттелл, Д. Гетцельс, Дж. Гилфорд) определяют творческое мышление как «естественное», присущее каждому человеку. Если в процессе обучения дети сталкиваются с задачами «закрытого типа», имеющими заданный набор элементов и единственное правильное решение, у них формируется нетворческий тип мышления, базирующийся на ранее усвоенных знаниях и операциях.

Дж. Гилфорд на основе факторного анализа построил единую теорию интеллекта, выделив и описав отдельные его факторы, куда вошли и компоненты, связанные с гибкостью мышления [Guilford 1967]. Особенностью методики Е. Торренса является выявление возможности использования объекта в новом качестве, т. е. выделение в нем тех свойств, которые ранее не замечались [Torrance 1962]. Это связано не с репродукцией прошлых способов действия и применением старых способов решения проблемы в новых условиях, а с их анализом и переосмыслением.

Наиболее полным является определение гибкости мышления, предложенное Н.А. Менчинской. По мнению психолога, гибкость проявляется в целесообразном варьировании способов действий, в легкости перестройки уже имеющихся знаний и перехода от одного действия к другому, в преодолении инерции предыдущего действия, в формировании обратных связей, в свободе перестройки создаваемых в соответствии с условиями задачи образов, выдвинутых гипотез [Менчинская 1966]. Результаты исследований Н.А. Менчинской позволяют рассматривать этот феномен не только как умение переходить от одного действия к другому, но и как возможность многопланового отражения условий задачи, что существенно расширяет характеристику гибкости. Автор выделила следующие проявления гибкости мышления:

- 1) подход к задаче как к проблеме, целесообразное варьирование способов действия;
- 2) легкость перестройки знаний или навыков и их систем в соответствии с изменившимися условиями;
- 3) способность к переключению, или легкость перехода от одного способа действия к другому.

З.И. Калмыкова определяет гибкость (динамичность) как разрешение противоречий между актуализированными знаниями и требованиями проблемной ситуации, как оригинальность решений, их своеобразие [Калмыкова 1981]. В.А. Крутецкий рассматривает это явление как компонент математических способностей, вытекающий из основных характеристик математического мышления [Крутецкий 1968; 1971]. По мнению автора, гибкость мышления выражается в легком и свободном переключении с одной умственной операции на другую, качественно иную, в многообразии аспектов в подходе к решению задач, в свободе от сковывающего влияния шаблонных и трафаретных способов решения, в легкости перестройки сложившихся схем мышления и схем действия. На основе данных исследований можно

сделать вывод о том, что для проявления гибкости мышления необходимо наличие у субъекта определенных знаний, овладение им способами действий, системами умственных операций.

Подход к психологической сущности гибкости намечен также в исследованиях, посвященных творческому мышлению, в которых гибкость рассматривается как его необходимый компонент, хотя и не изучается специально.

Представления С.Л. Рубинштейна о том, что творческий характер мышления проявляется в способности увидеть проблему в новом свете, рассмотреть ее с разных точек зрения, соотнести с уже известными знаниями, — подводит к пониманию гибкости мыслительной деятельности как возможности многопланового отражения субъектом исходных условий задачи, позволяющим выделить свойства, связи объектов, изменить функциональные соотношения элементов ситуации [Рубинштейн 1958].

А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская вычленили компоненты творческого мышления, которые являются показателями проявления гибкости мышления. К ним относятся:

- умение видеть проблему в привычных условиях;
- умение отказаться от неверной гипотезы;
- умение найти новые связи и отношения между объектами;
- умение вырабатывать новые способы действия или творчески использовать старые.

Индивидуальные особенности, связанные с характером принятия решений, проявляются как «гибкость—инертность» мыслительных действий. Этот параметр «гибкость—инертность» отражает изменение прежних способов действия, смену старых гипотез и планов, если они перестают соответствовать реальным условиям деятельности. Исследования, проведенные Ю.Н. Кулюткиным и Г.С. Сухобской, позволяют выявить непосредственную связь между общей эмоциональной лабильностью, проявляющейся в темпераменте, характере человека, и стилем мыслительной деятельности (гибкость, подвижность). Это говорит о том, что резкие эмоциональные сдвиги, происходящие у неуравновешенных людей в момент конфликта и перестройки прежних намерений и установок, затрудняют переход к новым программам деятельности, вызывают ригидные способы действий.

В работах А. Ньюэла, Д. Шоу, Г. Саймона, Д. Андерсона выделяются факторы творческого мышления, среди которых отмечаются и различные виды гибкости мышления:

- оригинальность, способность производить «необычное»;
- способность к переосмыслению функций объекта, использование этих функций в новых условиях;
- адаптационная гибкость, способность к неограниченному изменению направления действия в связи с проблемной ситуацией;
- находчивость;
- независимость суждений;
- интуиция;
- высокая работоспособность;
- легкая обучаемость;
- инициатива, настойчивость в достижении цели.

Несмотря на то, что эти авторы употребляют термин «гибкость», они не разъясняют психологические условия и факторы формирования этого феномена.

Своеобразным подходом к изучению рассматриваемого феномена является исследование О.Н. Гарнец, которая связывает гибкость со свойствами личности индивида, проводя взаимозависимости между личностными характеристиками и интеллектуальными способностями индивида.

Автором выделены два качественно различных уровня гибкости:

- уровень вызванной гибкости, при котором индивид должен выходить за рамки адекватной реакции на стимул;
- уровень спонтанной гибкости, когда обращение к новому способу действия происходит вне тупиковой ситуации по инициативе самого испытуемого, поведение которого детерминируется свойствами его личности — критичностью, инициативностью, постоянной нацеленностью на творческую реализацию осуществляемых действий [Гарнец 1979].

Таким образом, анализ литературы дает нам возможность дифференцировать понятия «гибкость мышления» и «интеллектуальная гибкость».

Под гибкостью мышления мы понимаем процессуальное свойство интеллекта, обеспечивающее его операциональную деятельность, характеризующееся наличием у субъекта определенных знаний, способов действий, системы умственных операций.

Интеллектуальная гибкость — инвариантная личностная характеристика, представляющая собой оптимальное сочетание интеллектуальной вариативности и интеллектуальной стабильности.

В экспериментальном исследовании, выполненном под нашим руководством, показано, что интеллектуальная гибкость представляет собой сочетание двух групп психологических характеристик личности учителя, объединенных в блоки:

- *интеллектуальной вариативности*, обеспечивающей многообразие идей, легкость перехода от одного класса явлений к другому (социальная смелость, активность, склонность к экспериментированию, поиску, исследовательской деятельности);
- *интеллектуальной стабильности*, обеспечивающей устойчивость проявляемых признаков (автономность, способность иметь собственное мнение, независимость от группы, устойчивые познавательные потребности, наличие ценностей, присущих самоактуализирующейся личности) [Ефимова 2001].

Психологическим условием развития интеллектуальной гибкости является повышение уровня самосознания учителя, главным образом его когнитивного компонента — самопознания.

Поведенческая гибкость

Поскольку педагогическая деятельность современного учителя осуществляется в условиях динамичных, неожиданных, неоднозначных и полифункциональных ситуаций, учитель сталкивается с проблемами, связанными с противоречием между необходимостью мыслить и действовать по-новому и недостаточной сформированностью определенных личностных структур. Речь идет, прежде всего, о развитии поведенческой гибкости, т.е. способности своевременно отказываться от несоответствующих ситуации поставленных задач, способов поведения и вырабатывать

новые оригинальные, творческие подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных целях и идейно-нравственных основаниях деятельности.

Вероятно, раскрытие психологического содержания поведенческой гибкости учителя целесообразно начать с анализа исследований психологии поведения человека.

Поведение человека и животных является предметом изучения в *бихевиоризме*, поэтому остановимся подробнее на работах этого направления. Его основатель Дж. Уотсон сформулировал кредо бихевиоризма: «Предметом психологии является поведение» [Уотсон 1926]. Таким образом, предметом науки может быть только то, что доступно внешнему наблюдению. То, что происходит внутри человека, исследовать невозможно, объективно изучать, регистрировать можно только реакции, внешние действия человека и те стимулы, ситуации, которые эти реакции обуславливают. И задача психологии заключается в том, чтобы по реакции определять вероятный стимул, а по стимулу предсказывать определенную реакцию.

Личность человека, с точки зрения бихевиоризма, есть не что иное, как совокупность поведенческих реакций, присущих данному человеку. Та или иная поведенческая реакция возникает на определенный стимул, ситуацию. Формула «стимул — реакция» ($S - R$) являлась ведущей в бихевиоризме. Закон эффекта Торндайка уточняет: связь между S и R усиливается, если есть подкрепление, которое может быть положительным (похвала, получение желаемого результата, материальное вознаграждение и т. п.) или отрицательным (боль, наказание, неудача, критическое замечание и т. д.). Поведение человека вытекает чаще всего из ожидания положительного подкрепления, но иногда преобладает желание избежать отрицательного его проявления, т. е. наказания, боли и пр.

Согласно концепции бихевиоризма, изменяя стимулы и подкрепления, можно программировать человека на требуемое поведение, вызывать те или иные его реакции, действия.

В недрах этого направления психолог Э. Толмен подверг сомнению схему $S - R$, посчитав ее слишком упрощенной, и ввел между этими членами важную переменную I , обозначающую психические процессы данного индивида, зависящие от его наследственности, физиологического состояния, прошлого опыта и природы стимула ($S - I - R$) [Толмен 1980]. Он разрабатывал идеи целостного подхода к анализу поведения животных и человека. Единицей поведения, по мнению Э. Толмена, выступает целостный акт, движимый мотивом, направленный на цель и опосредованный когнитивными картами (образами ситуаций, включающими знания и ожидания, складывающимися у субъекта в процессе опыта).

Позднее, один из последователей Дж. Уотсона Ф. Скиннер, развивая концепцию бихевиоризма, доказал, что любое поведение определяется своими последствиями, и сформулировал принцип оперантного обуславливания. Он заключается в том, что поведение живых организмов полностью определяется последствиями, к которым оно приводит. В зависимости от того, будут ли эти последствия приятными, безразличными или неприятными, живой организм проявит тенденцию повторять данный поведенческий акт, не придавать ему никакого значения или же избегать его повторения в дальнейшем. Таким образом, по мнению Ф. Скиннера, человек полностью зависит от среды, и всякая свобода действия, которой, как ему кажется, он может пользоваться, — чистая иллюзия.

В 1970-е гг. бихевиоризм представил свои концепции в свете теории социального научения. По мнению А. Бандуры, одна из главных причин, сделавших нас такими, какие мы есть, связана со склонностью подражать поведению других людей с учетом того, насколько благоприятными могут быть результаты такого подражания для нас [Бандура 1984]. Таким образом, на человека влияют не только внешние условия, он также постоянно должен предвидеть последствия своего поведения путем его самостоятельной оценки.

Сторонник этой теории Дж. Роттер считал, что социальное поведение можно описать с помощью таких понятий:

1) поведенческий потенциал (наличие у человека определенного набора действий, поведенческих реакций, сформировавшихся у него в течение жизни);

2) ожидание, субъективная вероятность определенного подкрепления его поведения в конкретной ситуации (если человек считает, что существует высокая вероятность того или иного вида подкрепления в данной ситуации, он быстрее усваивает требуемое поведение, соответствующее ситуации и этому подкреплению);

3) характер подкрепления, его ценность для человека (разные люди предпочитают разные подкрепления: кто-то более ценит похвалу, уважение со стороны других, кто-то — деньги, кто-то более чувствителен к наказанию и т. п.);

4) «локус» контроля (экстернальность, интернальность).

Поведенческий потенциал, по мнению Дж. Роттера, включает пять основных блоков поведенческих реакций, «техник существования»:

1) поведенческие реакции, направленные на достижение успеха, результата и служащие основанием социального признания;

2) поведенческие реакции приспособления, адаптации (техники согласования с требованиями других людей, общественных норм и т. п.);

3) защитные поведенческие реакции, использующиеся в ситуациях, требования которых превышают возможности человека в данный момент (отрицание, подавление желаний, обесценивание, затушевывание и т. п.);

4) техники избегания (поведенческие реакции, направленные на «выход из поля напряжения», уход, бегство, отдых и т. п.);

5) агрессивные поведенческие реакции (реальная физическая агрессия, символические формы агрессии: ирония, критика другого, насмешка, интриги, направленные против интересов другого человека, и т. п.).

Наиболее важными заслугами бихевиоризма принято считать внедрение объективных методов регистрации и анализа внешне наблюдаемых реакций, действий человека, процессов, событий; открытие закономерностей научения, образования навыков, реакций поведения.

Еще одним направлением в изучении психологии поведения человека явилась **гештальтпсихология**, возникшая в Германии благодаря усилиям Т. Вертгеймера, В. Келлера, К. Левина. Ее представители выдвинули программу изучения психики с точки зрения целостных структур (гештальтов). Понятие о гештальте (от нем. «форма») зародилось при изучении сенсорных образований, в результате чего было определено, что построение сложного психического образа происходит в инсайте — особом психическом акте мгновенного схватывания отношений (структуры) в воспринимаемом поле. Свои положения гештальтпсихология противопоставила бихевиоризму, который объяснял поведение организма в проблемной ситуации

перебором «слепых» двигательных проб, лишь случайно приводящих к успеху. Задруги гештальтпсихологии состоят в разработке понятия психологического образа, в утверждении системного подхода к психическим явлениям.

Согласно концепции американского психолога Ф. Макгвайра, «классификация поведения и поступков человека должна проводиться в зависимости от целей, потребностей, ситуаций» (цит. по: [Столяренко 1997]). Потребность — это переживаемое и осознаваемое состояние нужды человека в чем-либо (пище, одежде, безопасности, любви и т. п.). Цель показывает, к чему человек стремится, какой результат хочет получить.

Поступок человека является либо результатом ответной реакции на внешнее воздействие (реактивное поведение), либо проявлением какого-то внутреннего источника активности, внутренней потребности, желания (активное поведение).

Целью поступка человека может быть сохранение привычного, адаптивного состояния (стабильность); или приобретение нового качества, новых результатов (развитие).

Поступок завершается при достижении либо желательного внутреннего эффекта (мнение, оценка, чувство, настроение), либо желательного внешнего эффекта, внешнего результата (достижение согласия, понимания, желаемого результата и т. п.).

Исходя из указанных критериев, психологом было выделено 16 типов поведения: перцептивное, защитное, индуктивное, привычное, утилитарное, ролевое, сценарное, моделирующее, уравнивающее, освобождающее, атрибутивное, экспрессивное, автономное, утверждающее, исследовательское, эмпатическое.

Психоаналитическое направление обратило усиленное внимание на изучение неосознаваемых психических процессов. Импульсы бессознательной области психики (влечения, вытесненные желания, переживания) оказывают влияние на поведение человека, хотя он и не подозревает об этом и часто сам не знает, почему совершает то или иное действие. Бессознательные представления с трудом переходят в сознание, практически оставаясь неосознанными вследствие механизмов вытеснения и сопротивления.

Представители **когнитивной психологии** У. Найссер, А. Пайвио и др. отводят в поведении субъекта решающую роль знаниям. Они считают, что человек — это не машина, слепо и механически реагирующая на внутренние факторы или на события внешнего мира, что разуму человека доступно большее: анализировать информацию о реальной действительности, проводить сравнения, принимать решения, разрешать проблемы, встающие перед ним каждую минуту.

Швейцарский психолог Ж. Пиаже, поставил перед собой задачу выяснить, каким образом человек познает реальный мир. Изучив закономерности развития мышления, он пришел к выводу, что когнитивное развитие представляет собой результат постепенного процесса, состоящего из последовательных стадий. Развитие интеллекта ребенка происходит в результате постоянных поисков равновесия между тем, что он знает, и тем, что он стремится понять. Все дети проходят эти стадии в одной и той же последовательности, однако процесс развития может затормозиться или блокироваться на каком-то этапе из-за недостатка одного или нескольких необходимых факторов. Это продвижение вперед определяется совместным воздействием созревания нервной системы, опыта обращения с различными предметами и таких социальных факторов, как язык и воспитание [Пиаже 1963].

Представители когнитивной теории личности считают, что поступок человека включает три компонента: 1) само действие; 2) мысли; 3) чувства, испытываемые при выполнении определенного действия. Внешне похожие поступки могут быть разными, так как мысли и чувства при их совершении были различными. Оказавшись в реальной ситуации, человек не имеет возможности всестороннего анализа обстоятельств (мало времени, нехватка знаний). Ему нужно быстро принять решение и он делает выбор и совершает поступок (бихевиористы тут заканчивают анализ поведения). Но когнитивная и эмоциональная часть поступка еще не завершена, так как сам поступок является источником информации, позволяющей формулировать или изменять мнение о себе и о других.

Виднейшие представители *гуманистической психологии* — Г. Олпорт, Г.А. Мюррей, Г. Мерфи, К. Роджерс, А. Маслоу предметом психологических исследований считают здоровую творческую личность человека. Целью такой личности является не потребность в гомеостазе, как считает психоанализ, а самоосуществление, самоактуализация, рост конструктивного начала человеческого «Я». Человек открыт миру, наделен потенциями к непрерывному развитию и самореализации. Активная позиция по отношению к действительности, изучение реальности и преодоление преград, а не бегство от них, способность видеть события своей жизни такими, какие они есть, не прибегая к психологической защите, понимание того, что за отрицательной эмоцией скрывается проблема, которую надо решить, готовность идти навстречу проблемам и отрицательным эмоциям, чтобы обнаружить помехи в личностном росте и избавиться от них, — вот что позволяет человеку достичь понимания себя, смысла жизни, внутренней гармонии и самоактуализации.

Под влиянием гуманистической психологии А. Маслоу в теорию профессионального поведения вводится положение, что потребности, недостаточно удовлетворяемые на ранних стадиях развития индивида, приводят в дальнейшем к появлению доминирующих мотивов, проявляющихся в способе жизни и деятельности.

Основоположником *отечественной научной психологии* поведения считается И.М. Сеченов. В его работах основные психологические процессы получают физиологическую трактовку. Их схема та же, что и у рефлексов: они берут начало во внешнем воздействии, продолжаются центральной нервной деятельностью и заканчиваются ответной деятельностью — движением, поступком, речью [Сеченов 1947].

Важное место в истории отечественной психологии поведения принадлежит И.П. Павлову, усилия которого были направлены на изучение условных рефлексов как единиц поведения, а также условно-рефлекторных связей в деятельности организма. Его работы повлияли на понимание физиологических основ психической деятельности [Павлов 1951].

В изучение закономерностей деятельности человека большой вклад внесли также Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др. Они подчеркивали, что важнейшей функцией психики является регуляция, управление поведением и деятельностью живого существа.

Действия человека, его активность существенно отличаются от поведения животных.

Главная отличительная особенность психики человека — наличие сознания, а сознательное отражение — это отражение предметной действительности, в которой

выделяются ее объективные устойчивые свойства вне зависимости от отношений к ней субъекта [Леонтьев 1979].

Под поведением в современной психологии принято понимать внешние проявления психической деятельности человека. К фактам поведения можно отнести:

- отдельные движения и жесты;
- внешние проявления физиологических процессов, связанных с состоянием, деятельностью, общением людей (поза, мимика, взгляды и т. п.);
- действия, передающие определенный смысл;
- поступки, имеющие социальное значение и связанные с нормами поведения.

Необходимо отметить, что окружающий человека мир бывает и постоянным, и изменчивым, поэтому к поведению человека предъявляются двойственные требования: с одной стороны, оно должно быть устойчивым, а с другой — динамичным. Это в полной мере относится к профессиональному поведению учителя, в котором должны гармонично сочетаться как устойчивые стереотипы поведения, фиксированные представления, так и нестандартные решения и оригинальные выходы из проблемных педагогических ситуаций. Гибкость поведения учителя зависит также от психических (интеллектуальных, морально-этических) форм активности и принципов поведения. Поэтому под поведенческой гибкостью мы понимаем разнообразие и адекватность, проявляемые как во внешних (двигательных) формах активности, так и во внутренних (психических).

К сожалению, широко известно и эмпирически доказано, что поведение, правила жизни и общения значительного числа учителей отличаются консерватизмом, авторитаризмом, пронизаны условностями, лишены непосредственности, спонтанности, творчества, что приводит к профессиональным деформациям личности, неврозам и другим психическим и психосоматическим заболеваниям педагога (об этом речь пойдет в следующих главах).

По утверждению М.Е. Бурно целью психотерапии должно быть излечение неврозов путем пробуждения творческих сил пациента. То есть, развитие творческих способностей уподобляется психотерапевтической процедуре выработки поведения, позволяющего невротическому субъекту справиться с трудной для него ситуацией. Главную роль при этом играют не приобретенные знания, а гибкость, позволяющая вовремя отказаться от скомпрометировавшей себя гипотезы, поменять тактику и тем самым нормализовать поведение [Бурно 1989].

Поведенческая гибкость непосредственно связана с саморегуляцией. Умелая, осознанная и целенаправленная деятельность учителя может быть обеспечена только достаточной сформированностью системы произвольной регуляции действий, т.е. умений саморегуляции, используемых для координации арсенала психических средств при осуществлении деятельности [Конопкин 1980; Осницкий 1991].

В противном случае возникают трудности в профессиональной деятельности педагога, в различных аспектах его личностного развития.

Поведенческая гибкость формируется и развивается вместе с совершенствованием как системы саморегуляции в целом, так и ее отдельных взаимодействующих между собой компонентов, к которым относятся — определение цели деятельности, анализа и выявления значимых условий; выбор лучшего способа и последовательности действий; оценка результатов и их коррекция в случае необходимости. Эти

составляющие подчинены осознаваемому человеком процессу целеполагания и целеосуществления [Осницкий 1991].

Благодаря развитию и совершенствованию системы саморегуляции, у педагогов формируется совокупность частных, но не менее важных умений саморегуляции: умение ставить цели, длительное время связывая их с организацией собственных усилий; анализировать условия и выделять наиболее значимые для достижения поставленной цели; выбирать способы действий и организовывать их последовательную реализацию; оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности, подбирая для этого наиболее подходящие критерии оценки; исправлять допущенные ошибки. Как и все формируемые умения, они могут быть предметом сознательного контроля. На основе осознанной психической саморегуляции складываются социально опосредованные механизмы управления индивидуально приобретаемым арсеналом непосредственно-чувственного и опосредствованного опыта. У педагогов эти механизмы могут стать действенным средством развития поведенческой гибкости.

В исследовании К.А. Аветисян, выполненном под нашим руководством, было показано, что *поведенческая гибкость* является характеристикой личности учителя, представляющей сочетание индивидуальных паттернов поведения и вариативных способов ролевого взаимодействия [Аветисян 2001]. Психологическим условием развития поведенческой гибкости учителя является повышение уровня поведенческого компонента самосознания — возможностей саморегуляции, а организационно-педагогическим условием — специально разработанный психологический тренинг.

2.2.4. Готовность учителя к риску в ситуациях неопределенности

Высокий уровень развития интегральных личностных характеристик и самосознания позволяет формировать сложные констелляции, обуславливающие эффективность педагогической деятельности в условиях неопределенности, риска, резко изменившейся ситуации, требующей перестройки поведения. В настоящее время, при внедрении новых образовательных форм — интегрированное, инклюзивное образование, смешанное обучение и т.п. , — учителю необходимо развивать такое личностное качество как готовность к риску в ситуациях неопределенности.

Можно выделить ряд причин, указывающих на необходимость проявления готовности к риску в профессиональной деятельности педагога: умение действовать в ситуации неопределенности и принимать адекватные решения; успешно разрешать конфликтные ситуации и демонстрировать образцы поведения, выступающие ориентирами реагирования в ситуациях риска для учащихся.

Взаимосвязь готовности к риску и эффективности педагогической деятельности до настоящего исследования [Митина 2010а; Хабибуллин 2008] не была предметом экспериментального изучения. Поэтому имеет смысл остановиться на этой проблеме более подробно.

Термин «риск», отражающий чаще всего оценку возможностей неблагоприятных последствий каких-либо событий, получил широкое распространение в различных областях знаний — экономике, социологии, политологии, рискологии. В научных изданиях определений «риска» столько же, сколько и авторов. Риск — сложное

явление, имеющее множество не совпадающих, а иногда противоположных реальных оснований, и его изучение относится к области междисциплинарных исследований.

В психологической науке проблема риска выделилась как специфическая проблема принятия решений и организации неадаптивной деятельности. Понятие риска в психологии, привлекшее внимание большого числа специалистов — теоретиков и экспериментаторов-практиков — также приобрело мозаичную структуру, не позволяющую сформировать интегральное представление о риске.

В русский язык слово «риск» пришло из европейских языков: либо из испанского, где оно означает «скала» [Ойгензихт 1972: 5], либо из португальского языка в значении «отвесная скала» [Серебровский 1926: 118]. Мореплаватели понимали под ним опасность, которая могла угрожать их кораблям. В ряде словарей риск означает возможную опасность чего-либо, неудачу в каком-либо действии; это всякая возможность ущерба для личности или коллектива, всякая угроза благам лица физического или юридического [Толковый словарь русского языка 1939]. Как мы видим, такое понимание риска несет в себе в большей степени негативную окраску.

А.П. Альгин выделяет несколько подходов к пониманию категории «риск» [Альгин 1989], одно из которых связано с суждениями о риске как о возможной опасности или неудаче. Здесь риск — это мера ожидаемой неудачи, неблагоприятия в деятельности; опасность наступления для здоровья человека неблагоприятных последствий; определенные явления, наступление которых содержат возможность материальных потерь.

В некоторых случаях риск понимается как деятельность, совершаемая в надежде на удачный исход.

Соединение же этих подходов позволяет рассматривать риск как «вероятность ошибки или успеха того или иного выбора в ситуации с несколькими альтернативами» [Рудашевский 1974: 89].

Встречаются также попытки дать более обобщенное определение риска, выявить черты, характеризующие его как общенаучное понятие. Например: «Риск представляет собой образ действия в неясной, неопределенной обстановке» [Абчук 1983: 26]. Риск — «это ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха» [Краткий психологический словарь 2012: 308]. Риск — это «единство обстоятельств и индивидуально-групповых предпочтений или критериев оценки ситуации, на основе которых принимается оперативное решение» [Макаренко 1977: 4].

Понятие «риск», справедливо отмечает А.А. Тягунов, является предметом изучения множества наук [Тягунов 1999]. В последние годы данное понятие из области бытового человеческого общения переходит в широкую сферу профессионального применения, т.е. становится общенаучным. В массовом же сознании все еще широко распространено представление о риске как о возможной опасности или неудаче. Так, в толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой приводятся два значения этого слова: «1) возможность опасности, неудачи; 2) действие наудачу в надежде на счастливый исход» [Ожегов, Шведова 2007].

Известный исследователь риска Ортвин Ренн характеризует «риск как разделение реальной действительности и возможности» [Ренн 1999: 82]. Это определение и дает возможность исследователям А.С. Кравченко и А.С. Красикову говорить

о риске как о потенциальной возможности ущерба, так и о возможности счастливого шанса [Кравченко, Красиков 2004: 17].

Содержание понятия «риск» раскрывается А.А. Тягуновым в системе близких понятий — опасность, происшествие и др. *Опасность* он понимает как возможность причинения ущерба людям в форме потери или ухудшения присущих им качеств или в результате ухудшения условий жизнедеятельности. При этом носителями опасности будут все явления, отношения, объекты, препятствующие удовлетворению основных биологических, социальных и духовных потребностей человека. Под *происшествием* понимается событие, состоящее в реализации риска и действий угрозы, повлекшие за собой ущерб для человека и условий его существования. В практическом плане *риск* рассматривается как потенциальный ущерб в результате происшествия.

Монография А.А. Тягунова является одним из серьезных исследований общенаучного контекста понятия риска на русском языке [Тягунов 1999]. Однако, изучение риска в данной работе в большей степени связано с контекстом страхового дела, где под риском нередко понимается объект страхования. Риск страхователя состоит в перерастании опасностей его существования в конкретную угрозу и наносимый в результате ее реализации ущерб. Риск страховщика, напротив, представляет собой не само по себе наступление реального события, а определенную структуру условных вероятностей ущерба при его наступлении.

Во всех отмеченных подходах к выявлению сущности риска выделяются его важные черты, элементы и свойства. Однако, на наш взгляд, приведенные определения не охватывают всего содержания понятия риска применительно к деятельности в ситуациях неопределенности.

Наряду с категорией риска в научной литературе встречается понятие «готовность к риску», которая выступает в форме возможной, но необязательной опасности для жизни и здоровья людей, исполняющих те или иные профессиональные обязанности. С риском связаны все без исключения профессии. Имеется в виду, что любой человек, осуществляющий свою профессиональную деятельность, находится в ситуации «неизбежного» риска. Однако величина этого риска в различных профессиях колеблется в значительных пределах. Количественной мерой профессионального риска смерти может быть принята вероятность гибели человека за единицу времени, например за рабочий час (ер/рабочий час). Сокращение «ер» означает единицу риска.

Все профессии, в зависимости от степени риска делятся на четыре основные группы: безопасные, социально приемлемые по уровню опасности, опасные и особо опасные. К первой категории относятся профессии, риск смерти от которых составляет 0,05 ер/рабочий час; к социально приемлемым по уровню опасности, — 0,3 ер/рабочий час; опасными считаются профессии, где риск превышает 0,5 ер/рабочий час; к особо опасным относятся профессии, показатель которых выше 1 ер/рабочий час.

Некоторые исследования свидетельствуют о том, что повышенной степенью риска для здоровья людей могут обладать и безопасные с точки зрения здравого смысла профессии. Так, во Франции, была предпринята попытка выявить, какие профессиональные занятия являются наиболее вредными для здоровья. В результате были названы 15 профессий, представители которых особо подвержены стрессу. По мнению авторов исследования, именно постоянное напряжение, испытываемое

на рабочем месте, приводит к сердечным заболеваниям, депрессиям, появлениям язвы. Список этих профессий выглядит следующим образом: авиадиспетчеры, пилоты самолетов, машинисты поездов, преподаватели колледжей и учителя начальных классов. Далее следуют биржевые брокеры, телефонисты, шахтеры, зубные врачи, официанты, руководители предприятий, кассиры, полицейские, работники офисов и журналисты [Альгин. Виноградов, Фомичев 2004].

Исследование, проведенное в Бразилии, показало, что, судя по количеству выплаченных страховок, наибольший риск получить увечья угрожает футболистам. Далее в списке идут водители автотранспорта, агенты брачных контор, полицейские, боксеры, журналисты и железнодорожные контролеры.

Ряд отечественных и зарубежных работ посвящен изучению связи способности к эффективным действиям в условиях риска с личностными особенностями специалистов. Так М.А. Котик выделил следующие качества, влияющие на способность человека к риску: эмоциональная устойчивость, способность к планированию (прогнозированию), самоконтроль, высокая способность к переключению установок, отсутствие консерватизма, настроенность на удачный исход событий, темпераментальные особенности человека, а также локус контроля [Котик 1981]. В.В. Кочетков подчеркнул ряд факторов, в наибольшей степени влияющих на рискованность поведения субъекта деятельности в ситуациях риска: склонность к риску, ригидность, импульсивность, внушаемость и локус контроля [Кочетков 1986].

Связь эффективности деятельности в условиях риска с эмоциональной устойчивостью установил И.П. Рапохин (1981), а В.В. Кочетков и И.Г. Скотникова (1993) привели в своей работе данные, свидетельствующие о связи способности успешно действовать в условиях риска с внутренним локусом контроля. Их результаты свидетельствуют о том, что, лица с интернальным локусом контроля лучше, чем лица с экстернальным локусом контроля, умеют использовать информацию в неопределенной ситуации и активнее ищут дополнительные данные.

По данным В.А. Бодрова и Н.Ф. Лукьяновой, важными факторами, способствующими к эффективным действиям в ситуациях риска, являются уровень личностной тревожности и самооценки субъекта [Бодров, Лукьянова 1981]. Результаты исследования О.Н. Рыбникова (1995) показывают, что на восприятие риска и опасности, наряду с личностными особенностями, оказывает влияние и опыт специалиста.

Необходимо также подчеркнуть связь способности к эффективным действиям в условиях риска со своевременностью и устойчивостью психической регуляции деятельности. Так, Л.Г. Дикая отмечает роль психической регуляции для успешного выполнения профессиональной деятельности специалистами, работающими в экстремальных условиях, и наличие неоднозначности и иррациональности отношений между профессиональной деятельностью и деятельностью по саморегуляции функциональных состояний, с ростом экстремальности внешних условий, возможность смены их доминирования [Дикая 1985; 1992; 2002]. Г.М. Головина, Т.Н. Савченко соавторами разделяют саморегуляцию психической деятельности при работе специалистов опасных профессий на оптимальную и экстремальную [Головина, Савченко 2004].

А.А. Обознов относит к функциональным составляющим психической регуляции, обеспечивающим адекватное поведение специалистов в опасных (риско-

ванных) условиях, «критерии успеха, заданные программы, образ экстремального фактора (опасности), предвосхищающие схемы сбора информации, оперативные образы, концептуальную модель, принятие решения, планирование и корректирование исполнительных действий» [Обознов 1999].

Наличие экстремальности, трудностей, помех и опасности, актуальность ее последствий также способны влиять на поведение человека в ситуации риска. Рискованность поведения человека зависит и от средовых факторов. В работе С.А. Маничева отмечается, что шум и монотония увеличивают склонность к рискованным действиям в сложных, опасных, неопределенных ситуациях [Маничев 1988]. У. Глендоном установлено, что снижение уровня безопасности окружающей среды приводит к снижению уровня риска, приемлемого индивидом [Glendon 2006].

В работе Е.Н. Кирьяновой проанализировано проявление риска в деятельности специалистов опасных профессий. Автор утверждает, что поведение специалиста в условиях риска в значительной степени определяется характером его подготовленности, его способностью к эффективным действиям в условиях риска и особенностями принятия решения [Кирьянова, 2003].

Д. Макклелланд и Дж. Аткинсон [Risk – taking behaviour 1971: 12] проводили исследования, определяющие отношение людей к риску и их реакцию на эту ситуацию. Они изучали людей с высокой мотивацией достижения успеха, которые старались соответствовать высоким требованиям и стандартам, предъявляемым самим себе. Такие люди обычно бывают бизнесменами и удачливыми предпринимателями, их воспринимают как очень рискованных людей. Исследования же показали, что они занимают умеренную позицию в отношении к риску. Они избегают как высоко, так и низко рискованных предприятий, полагаются лишь на собственное умение и расчет, а не на случай. Изучая людей, боящихся неудач, психологи выявили еще одну особенность: такого рода люди не склонны рисковать в меру. Они могут брать на себя риск в высокой степени (в таких ситуациях им не приходится чувствовать личную ответственность за неблагоприятные последствия) или же они принимают решения с низкой степенью риска, когда успех практически определен.

Анализ литературных источников позволяет утверждать: способность к эффективным действиям в условиях риска носит интегральный характер, определяемых профессиональным опытом и рядом других факторов. Проводимые отечественными и зарубежными исследователями работы по изучению связи способности к эффективным действиям в условиях риска не дали однозначного результата, что обуславливает необходимость проведения дополнительных исследований. Тем не менее, среди факторов, связанных с рассматриваемым качеством, можно выделить темперамент, локус контроля, эмоциональную устойчивость, уровень тревожности, проявления гибкости. Изучение взаимосвязи готовности к риску с некоторыми из этих факторов и легли в основу нашего экспериментального исследования.

Существует также и целый ряд факторов, определяющих особенности рискованного поведения. Так, Г.Н. Солнцева и Т.В. Корнилова выделяют четыре основные группы факторов, влияющих на рискованность поведения: характер задачи, индивидуальные особенности, ситуационные воздействия и межгрупповые влияния [Солнцева, Корнилова 1999].

На характер поведения в ситуациях риска влияние оказывают также и установки субъекта. Теоретические исследования проблемы надситуативной активности

личности, проводимые В.А. Петровским, показали предпочтение опасных вариантов действия безопасным при отсутствии внешнего побуждения к риску. По его мнению, мотивированный риск является средством, позволяющим расширить сферу своих возможностей, и максимально реализовав свои потенциальные возможности [Петровский 1997].

В.А. Абчук отмечает, что риск появляется всегда в тех случаях, когда нет полной ясности и определенности в обстановке, а решать и действовать необходимо и порой без промедления [Абчук 2006]. Можно сказать, что риск — неизбежный спутник любого решения, принимаемого человеком.

Если соотнести его слова с повседневной работой учителя, то станет ясно, что педагогическая деятельность повседневно сопряжена с риском. Действительно, деятельность многих специалистов, в том числе и педагогов, осуществляется в условиях различных проблемных ситуаций, в которых необходимо принимать то или иное решение.

В целом ряде работ показано, что характерной особенностью подобных ситуаций являются неопределенность момента их возникновения, характера развития и последствий, а также наличие дефицита времени, поступление недостаточной информации, изменение функционального состояния специалистов [Бодров 1991; Голиков, Костин 1994; 1995; Деркач, Зазыкин 1998; Платонов 1986 и др.].

Причиной многих негативных последствий деятельности специалистов в ряде случаев является недостаточный уровень развития готовности действовать в условиях риска. Поэтому значение таких феноменов, как готовность и склонность к риску, способность к эффективным действиям в условиях риска особенно важно для решения задач оценки и формирования профессиональной пригодности.

Исследователями доказано, что инструкции по действию в нестандартных условиях часто ограничивают число альтернативных решений, сужают возможности индивида, уменьшают количество комбинаций [Дьяченко, Кандыбович, Пономаренко 1985; Носов 1990]. Эффективно применявшиеся ранее принципы поведения и общие решения, стереотипно переносимые в измененные условия, могут привести к неудаче, так как основой возникновения и существования риска являются такие характеристики изменений окружающей среды как неопределенность, многовариативность, непредсказуемость. Нельзя заранее обучить алгоритмам действий в данных условиях, так как изменение хотя бы одного элемента или сочетание различных обстоятельств вызывает необходимость в перемене стратегии поведения.

Рассматривая влияние фактора контроля на процесс и результат деятельности в проблемной ситуации, необходимо учитывать мотивационную базу деятельности. Создание субъектом внешне немотивированной рискованной ситуации вызвано часто желанием расширить рамки личной свободы. Ведущей побудительной силой, притягивающей людей к таким ситуациям, является риск как средство самореализации, как один из способов творчества, освобождения от давления социальной среды, обретения собственного контроля над ситуацией. Риск становится средством избавления от внутренних и внешних ограничений, удовлетворения потребности в самоактуализации, проявления оригинальности, способом получения эмоционального и физиологического удовольствия. В ситуациях риска ощущение азарта и удовлетворения приносит чаще всего не результат, а процесс.

Высокий уровень социального контроля в условиях риска снижает эффективность деятельности, увеличивает вероятность получения неблагоприятного результата, повышая степень риска, и приводит к созданию человеком неоправданных рискованных ситуаций. Частота принятия немотивированного риска может являться показателем актуализации и реализации потребностей человека в самостоятельности, в ослаблении внешнего и осуществлении личного контроля над ситуацией, планирование деятельности и контроля за полученными результатами.

Из анализа научной литературы мы видим, что готовность к риску оказывает существенное влияние на эффективность профессиональной деятельности специалиста. Однако, по мнению В.П. Третьякова, готовность к ситуациям риска не должна быть чрезмерной [Третьяков 1993]. Она не должна стать внутренней доминантой, что могло бы привести к скованности действий. Эта же мысль нашла отражение и в работе В.Н. Карандашева, по мнению которого, рискованность человека невысока, если он сосредоточен более на оценке того, чем может грозить принятое решение, а не на оценке своих возможностей для разрешения ситуации [Карандашев 1993].

Риск является неотъемлемой особенностью многих видов профессиональной деятельности. Уровень проявления рискованного поведения таких специалистов во многом определяет эффективность их профессиональной деятельности в целом.

Концептуальные положения рискологии как науки управления рисками в различных сферах жизнедеятельности человека базируются на идее, что любой вид деятельности несет в себе те или иные риски, которые при определенных условиях проявляются и могут иметь негативные последствия для системы в целом или для ее структурных составляющих [Абрамова 1995; 1996; Альгин 1990; 2004; Арсеньев, Минаев 1997; Беликов 2001; Буянов, Кирсанов, Михайлов 2003]. Вместе с тем, при изменении условий эти риски могут проявляться на оптимальном уровне.

Мы считаем, что ситуации неопределенности требуют быстрых, но адекватных решений, основанных на интеграции прошлого опыта индивида, а также объективных и субъективных факторов среды. Субъекты, готовые к риску, обладают рядом личностных черт, обуславливающих принятие риска. Они обладают способностью замечать, комбинировать, изменять и реализовывать способы решения той или иной рискованной ситуации, умеют ставить вопросы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидные истины, проявляют упорство при достижении цели, обладают высоким уровнем самосознания.

Наличие у индивида такой личностной черты как готовность к риску при оптимальном уровне ее проявления, предполагает представленность в структуре характера таких качеств как коммуникабельность, независимая позиция, сочетание смелости и способности реальной оценки обстановки, ответственность за свои поступки. Люди, готовые к риску, обладают высоким уровнем самоконтроля; верой в свои возможности; высокими показателями к социальной адаптации, под которой мы, понимаем умение работать в условиях совместной деятельности; адекватно реагировать в экстремальной ситуации и в условиях новой социальной среды; конструктивно разрешать межличностные конфликты; преодолевать трудности, не впадая в состояние фрустрации [Митина 2004; 2005]. Их отличает независимость суждения и поступков от мнения других людей. Они проявляют интерес к сложным, с элементами новизны и неопределенности, условиям, к ситуациям, требующим нестандартных подходов и сопровождающихся опасностью, сложностью реализации.

При решении поставленных задач они используют неожиданные элементы, находя оригинальный способ достижения цели. Процессы синтеза, комбинирования и нахождения наиболее безопасных способов действия, сама рискованная деятельность приносит субъектам своеобразное удовольствие в высвобождении творческого потенциала, удовлетворение потребности самоактуализации и саморазвития.

Итак, можно сказать, что риск, а вернее готовность к риску, является необходимым условием и фактором эффективной деятельности специалиста. На наш взгляд, готовность к риску в разной степени характерна всем субъектам труда, деятельность которых связана с принятием решений в условиях неопределенности.

Подводя итог, отметим, что деятельность специалистов многих профессий, в том числе и педагогов, связана с возникновением ситуаций, в которых характер решаемых задач (их сложность, ответственность и т.п.), особенности поведения субъекта, ожидаемый или достигнутый результат и его последствия могут быть неопределенными. Эффективность деятельности профессионала в подобных обстоятельствах во многом определяется способностью действовать в условиях риска, что, соответственно, предполагает наличие в структуре его характера такого качества, как **готовность к риску**, под которой мы понимаем личностное качество, обеспечивающее потенциальную и практическую реализацию педагогом эффективной деятельности в условиях сложных ситуаций с неопределенным исходом.

Особенности проявления готовности к риску в педагогической сфере

Профессия педагога в понимании многих не относится к перечню профессий, являющихся рискованными по сути реализуемой деятельности. Вместе с тем, профессия учителя предполагает наличие определенной степени свободы во взглядах, поведении, личностном самовыражении, в выборе форм, методов и приемов педагогической деятельности, в том числе в ситуациях неопределенности. Только такой педагог способен заинтересовать и увлечь учеников, учитывать индивидуальные особенности учащихся, что, в конечном счете, обуславливает личностно-развивающий характер обучения.

Однако в научно-психологической литературе отсутствуют концептуальные основания психологической обоснованности самого понятия «готовность к риску» у педагога, нет четких и устоявшихся определений феноменологии явлений и характеристик, связанных с проявлениями готовности к риску в педагогической деятельности. Вопросы, касающиеся приемлемости риска в педагогике, особенностей его проявления, готовности к риску педагогов, до сих пор еще не получили должной теоретической, методологической и практической проработки.

В профессиональной деятельности современных педагогов проявления готовности к риску необходимы по многим причинам. Обозначим некоторые из них. Первая — проявления готовности к риску находят своё отражение при принятии различных решений в нестандартных, неопределенных ситуациях, в которых, зачастую, приходится работать педагогам.

Другая причина связана с тем, что умение действовать и принимать решения в условиях риска, необходимы педагогу для того, чтобы демонстрировать образцы поведения, выступающими ориентирами реагирования в ситуациях неопределенности и риска, в которых могут оказаться и учащиеся.

И, наконец, третья причина связана с постоянными инновациями в образовании. Следует отметить, что любая экспериментальная инновационная деятельность в школе является рискосодержащей по своей сути. Необходимым условием реализации инновационной деятельности педагога является умение идти на определенный риск, успешно разрешать возникающие конфликтные ситуации. Любое педагогическое нововведение содержит в своей сути риск, связанный с непредвиденными трудностями, с непредсказуемостью всех возможных последствий, так как неизвестно, даст ли вводимое новшество ожидаемый результат, приживется ли оно в традиционных условиях, примут ли нововведение учащиеся и их родители.

Обеспечение психологической безопасности экспериментальных преобразований учебно-воспитательного процесса ставит фундаментальную проблему соотношения ученической судьбы и риска в педагогике. Дело в том, что при большом разнообразии образовательных возможностей и переходе общеобразовательных школ к профильному обучению, остро стоит вопрос выбора учеником индивидуальной образовательной траектории. А в этой связи надо понять риск, проявляемый педагогом, как помощь учителя в осуществлении профессионального выбора учащимся, когда его ориентиры не вполне ясны. И именно здесь на первый план встает проблема качественной подготовки педагога к профессиональной деятельности.

К сожалению, учитель часто смыслом своего труда считает передачу школьникам определенной суммы знаний, оставляя проблемы развития личности учащихся за пределом своих профессиональных задач. Несомненно, обучение — одна из важнейших функций педагога и сам процесс обучения обладает большим развивающим потенциалом. Но готовность учащихся к саморазвитию, самообразованию за пределами школы связана не только с овладением информацией, а предполагает развитие определенной системы отношений учащихся к окружающему миру, к другим людям, к самим себе.

Поэтому сегодня актуально и значимо изучение особенностей педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности, предполагающее взаимосвязь и взаимообусловленность качественных изменений как в личности самого учителя, так и в личности его воспитанников [Глассер 1991; Дубровина 1991; Маркова 1983; Митина 1994; 2004; Роджерс 1997].

Говоря о готовности к риску педагога в нашей работе, речь идет не только об экстремальных ситуациях, хотя и такие в практике школы нередки, но и о повседневном учебно-воспитательном процессе. Дело в том, что обычная работа педагогов (уроки, воспитательные мероприятия и т. п.) по отношению к конечным целям образования всегда несет в себе долю риска. На уроке учителю необходимо всегда быть готовым к реагированию в рискованных ситуациях, если он заботится о конечных целях образования. Прежде всего, это связано с освоением содержания предмета, которое надо не просто запомнить или воспроизвести по заданному образцу, а понять по существу.

В настоящее время учителю мало только преподнести материал, ведь у учеников имеется масса способов найти и изучить его самостоятельно (огромное количество учебной литературы, интернет, аудиокурсы). Профессия учителя предполагает наличие определенной степени свободы во взглядах, поведении, личностном самовыражении, в выборе форм, методов и приемов педагогической деятельности, в том числе в ситуациях неопределенности, так как только такой педагог способен

заинтересовать и увлечь учеников, учитывать индивидуальные особенности учащихся, что, в конечном счете, обуславливает личностно-развивающий характер обучения.

Особо отметим тот факт, что хороший педагог — творческая личность, а творчество — деятельность, которая характеризуется неповторимостью, оригинальностью, уникальностью, и поэтому тесно связана с риском. Риск обусловлен самой сущностью творческого процесса, особенностями внедрения нового в практическую жизнь, необходимостью разрешения противоречий между вновь проявляющимися событиями, процессами в обществе и старыми способами социального регулирования, поисками новых, еще не апробированных средств, форм и методов работы. Творчество без риска, готовности к риску, представляется маловероятным.

Действительно, риск сопутствует любой творческой деятельности человека, а порой он просто необходим для выживания. Многие решения приобретают рискованный характер, потому что невозможно предугадать их последствий. В соответствии с этим, любое педагогическое решение рискованно в той или иной степени и принимается в целях обеспечения психологической безопасности личности.

Здесь уместно привести цитату из выступления А.С. Макаренко: «Возможен ли риск в педагогическом процессе? Если мы спросим об этом человека, сидящего в кабинете за книжками, то он скажет: «Рисковать человеком в педагогической работе нельзя». А если вы спросите меня, человека, работающего практически, у которого несколько десятков этих живых людей, то я скажу: «Обязательно, потому что отказаться от риска — значит отказаться от творчества». А мы имеем право отказаться от творчества в нашей воспитательной работе? Нет.

Поэтому я утверждаю, что в педагогической работе педагог имеет такое же право на смелость и даже на риск, как и всякий другой работник» [Макаренко 1984: 236].

В своей работе мы ведем речь об оптимальном развитии данного личностного качества. То есть мы утверждаем, что педагогу в своей деятельности необходимо рисковать, но при этом он всегда должен помнить о принципе — «Не навреди». Его риск должен быть в первую очередь во благо, направлен на раскрытие интеллектуального и личностного потенциала ученика, способствовать его саморазвитию. Готовность к риску у учителя должна быть всегда тесно связана с высокой степенью его педагогической направленности, гуманизмом, проявлениями поведенческой гибкости и поиском методов и форм обучения, адекватных времени.

В.А. Гуружапов вспоминает С.Я. Шленкевича, своего учителя математики в 11-м классе общеобразовательной школы № 3 г. Улан-Удэ (1965–1966-е гг.). «Бывало, он приносил на урок олимпиадные задачи и давал их решать группе ребят. А с остальными занимался по обычной программе. Потом разбирал решения этих задач с привлечением уже всего класса. Всем было очень интересно.

Теперь понимаю, что Соломон Яковлевич жутко рисковал. По тем временам это было грубым нарушением методики проведения урока, особенно в части ее воспитательной функции (привитие идеи коллективизма, преодоление индивидуализма, зазнайства и т. п.). Но не делать этого тоже было риском, но уже в отношении будущего тех учеников класса, которые готовились поступать в лучшие вузы страны (особенно если учесть, какие в те времена были колоссальные конкурсы на естественнонаучные специальности). Результат: выпускники из провинциальной общеобразовательной школы потом окончили МГУ, МФТИ, МВТУ, МАИ и ряд других

вузов, защитили диссертации. Но учитель решал еще и другую педагогическую задачу, а именно: сохранить класс как социальную группу адаптации молодых людей к реальным условиям жизни. Положено тебе сидеть в данном возрасте за партой в классе, хотя делать там, по существу, уже нечего, так и сиди, но все-таки с пользой для себя. Тут опять возникает рискованная педагогическая задача: соблюдение баланса интересов разных по подготовке и интересам учащихся» [Гуружапов 2004].

Мы ведем речь именно об оптимальном проявлении готовности к риску, конечной целью которого являются решение педагогических задач в полном объеме. Готовность к риску не является величиной неизменной, люди по-разному рискуют в своей жизни и профессиональной работе. Проявление готовности к риску зависит от многих факторов среды (характеристик проблемной ситуации, структуры социальных систем, метода формирования проблемы, типа принимаемого человеком решения). При этом педагог должен понимать, что если вероятность того или иного события, действия, решения определить нельзя, то это будет уже не ситуация риска, а ситуация полной неопределенности. Учитель же должен научиться принимать адекватное педагогическое решение в ситуациях неопределенности и нестандартных ситуациях.

В своей работе Д.Ю. Чернов нестандартными ситуациями в педагогическом взаимодействии называет такие ситуации, в которых хотя бы один из участников педагогического взаимодействия выходит за рамки роли, отвечающей критериям нормального режима протекания процесса педагогического взаимодействия в представлении учителя [Чернов 2001]. При этом условие нестандартности не обязательно должно проявиться во внешнем плане. Это связано с тем, что представление о границе между стандартными и нестандартными ситуациями существует во внутреннем плане, в сознании учителя, т.е. имеет индивидуальное психологическое содержание. Поэтому возникновение атмосферы нестандартности, т.е. появления у учителя «пограничного» ощущения несоответствия его критериям стандартного педагогического взаимодействия, уже может вызвать реакцию учителя, направленную на поиск выхода из ситуации неопределенности.

Помимо рисков, которым подвергаются учителя, существуют также и риски учащихся. Так Б.М. Мастеров выделяет следующие виды риска, проявляющиеся у детей подросткового возраста [Мастеров 1994]:

1) *физический риск*, которому подвергает себя каждый подросток в этот период жизни. Этот вид риска необходим им для самоутверждения, что позволяет обрести чувство реальности своего «Я» и задаться вопросами «Какой Я» и «Как Я устроен?».

2) *социальный риск*, который находит свое отражение в системе межличностных отношений как со сверстниками, так и со взрослыми. Данный вид риска связан с тем, что следование групповым ценностям или их отвержение в каждом конкретном случае являются критериями оценки подростка со стороны как взрослых, так и сверстников. Оценка со стороны сверстников особенно важна в связи с тем, что общение со сверстниками — это ведущая деятельность подросткового возраста со всеми вытекающими отсюда последствиями, в частности, превращением этой внешней оценки в самооценку.

3) принимая групповые ценности в качестве составной части своего идеального «Я» и критерия самооценки, подросток рискует оказаться им несоответствующим, то есть возникает *риск несоответствия*. При этом возможны варианты самые

простые и примитивные. Подросток может реально, в ощущениях, вплоть до физических чувствовать себя неполноценным, если у него нет, например, фирменных кроссовок (брюк, косметики и пр.) Переживание несоответствия — это одна из моделей личностного кризиса, который может быть разным по силе и масштабу. Но в любом случае есть два пути — либо внутренне перерабатывая этот опыт пойти вперед, — либо компенсировать несоответствие за счет чего-то другого, избавиться от тяжелого, эмоционально травмирующего состояния, но при этом что-то в себе принести в жертву. Именно в этом случае могут включаться неосознаваемые механизмы неадекватных компенсаторных психологических защит.

4) *риск выбора*, который проявляется в ситуациях, когда необходимо соответствовать двум или большему числу ценностей, когда внутренние самооценки начинают конкурировать друг с другом. В процессе социализации подросток принимает ценности разных референтных групп и структурирует их внутри себя. Образуется внутриличностная система референтных ценностей, которая и образует идеальное «Я». Между «Я-реальным» и «Я-идеальным» происходит постоянный напряженный диалог. Он позволяет подростку лучше осознать свое «Я-реальное», в первую очередь, через несовпадение с «Я-идеальным».

5) *риск самораскрытия*, который отчетливо виден в ситуациях, когда подросток становится скрытным не только со взрослыми, но и со сверстниками. Появление этой черты связано с открытием подростком в себе лично своего, того, что отличает его от других людей, делает его в своем собственном представлении, самоощущении отдельной и уникальной личностью. Подросток это ощущает как некоторую глубинную основу, сущность «Я». Это глубинное «Я» является как бы ядром личности в самосознании и самоощущении подростка, поэтому все остальные качества, черты характера, способности кажутся ему более внешними. Однако при всей интуитивно ощущаемой рискованности самораскрытия, подросток весьма часто идет на такой шаг. А на пороге юности самораскрытие становится одной из основных личностных потребностей, которая реализуется в появлении нового типа отношений — интимной дружбе. Иногда подросток идет на риск самораскрытия бессознательно, просто потому, что не может не выражать себя эмоционально. Как бы то ни было, самораскрытие, открытие себя другим людям, помогает человеку открыть себя себе самому.

Риск, готовность к риску, являются предметом изучения такой области знаний как педагогическая рискология. Изучению педагогической рискологии посвящены работы И.Г. Абрамовой, где отмечается, что для формирования сложного понятия «педагогический риск» необходимо учитывать наличие неопределенности педагогической ситуации; необходимость выбора; возможность оценки результативности выбираемых вариантов [Абрамова 1995; 1996]. В указанных исследованиях анализируются такие проблемы, как оценка и менеджмент педагогического риска, разрабатываются методы диагностики у педагогов склонности к риску, исследуются риски, возникающие в процессе профессионального поведения учителя в ситуации неопределенности и выбора.

Педагогический риск выступает в разных ипостасях: риск, которому подвержены воспитанники, родители, учителя; риск самого педагога, оказывающего педагогическое влияние. Своеобразие педагогического риска связано, например, с тем, что люди, осуществляющие процесс преподавания в школах, колледжах, высших

учебных заведениях и стремящиеся достичь определенных целей, используют для этого новые методы и способы «подачи» материала, последствия которых носят неоднозначный характер. Именно эта относительная неопределенность и является одной из причин существования неадекватных взглядов по поводу того, что риск применительно, например, к воспитанию и обучению детей, подростков — недопустим, — нужно строго следовать устоявшимся правилам, выработанным педагогами и педиатрами.

И.Г. Абрамова выделяет следующие виды риска, возникающие в деятельности педагога [Абрамова 1995: 77–85].

1. *Политический риск*, в понятие которого входит несколько составляющих:

а) это риск, связанный с различными политическими событиями. Школе следует понимать эти процессы и обстоятельства, которые их сопровождают, иметь какие-либо жизненные и психологические схемы на случай возникновения таких событий.

б) это риск, связанный с неожиданными правительственными законами и постановлениями, касающимися образования.

в) риск, связанный с расхождением между социальными требованиями к школе и ее возможностями.

2. *Личностный риск* возникает всегда, когда нарушается режим оптимального социального регулирования двух относительно автономных процессов: образования и формирования нравственного самосознания. Главными вопросами оказываются здесь стимулирование образования вообще и, в частности, формирование потребности в образовании в связи с жизненной установкой, рассматриваемый как наиболее общий эффект становления личности.

3. *Физический риск* в первую очередь сопряжен с риском заболеть такими «типичными» школьными болезнями как близорукость, сколиоз, бронхит и т.д. Причем этими заболеваниями страдают не только учащиеся, но и сами учителя. Исследования в этой области показывают, что сами учителя, во время проведенного нами обследования показали, что абсолютное большинство из них считают свою работу эмоционально и интеллектуально крайне напряженной, связанной со значительными физическими нагрузками.

Вместе с тем, 66,5% педагогов, 62,2% руководителей образовательных учреждений и 89% школьников не называют здоровье в числе 6 основных жизненных ценностей. В более чем 70% обследованных образовательных учреждениях кроме как на уроках физической культуры нигде не реализуется программа формирования здорового образа жизни, а учителя не только не вовлечены в систему сохранения и восстановления собственного здоровья, но и отличаются недостаточной компетентностью в вопросах охраны здоровья, проявляющейся в неблагоприятном для здоровья повседневном стиле жизни и поведении на рабочих местах [Митина, Митин, Анисимова 2005].

И, наконец, физический риск, которому добровольно подвергают себя подростки, доказывая себе и другим свою взрослость. Людям, занимающимся воспитанием молодежи, следует иметь в виду следующую закономерность: для самоутверждения и самопроверки люди молодого возраста часто совершают рискованные поступки, в том числе и опасные для жизни. Многим из них свойственная тяга к неоправданному риску. Эту особенность поведения молодежи подметил еще английский

философ Дж. Локк, который утверждал, что молодые люди в определенном возрасте обязательно делают «скачки в сторону», и все, что мы можем пожелать — чтобы эти скачки происходили на наших глазах [Уайтхед 1990].

4. *Социальный риск* основан на идее множественности равноправных ценностных систем, вырабатываемых в процессе социокультурного развития, и предопределяется степенью совпадения личных целей, установок, ожиданий, запросов учителя с групповыми целями, возможностями, замыслами и назначением педагогического коллектива.

Социальный компонент педагогического риска сегодня усилен за счет динамики в статусе школы. Если не для всех учителей, работающих в школе, она выступает как опытно-экспериментальная площадка, то резко возрастает социальный риск, связанный с ухудшением атмосферы в педагогическом коллективе, осложнением характера взаимоотношений и возникновением в нем конфликтных, стрессовых ситуаций.

5. *Риск несоответствия*, который непосредственно ощущается как личностный риск, как опасность для «Я», предъявляемым к нему личностным и профессиональным требованиям. Риск самораскрытия заставляет учителя говорить не то, что на душе, и приводит к педагогическому лицемерию, очень распространенному явлению в педагогической среде, что является обыкновенной защитной реакцией здорового человека, выбравшего такую опасную профессию.

6. *Риск бездействия*. В процессе исследования различных типов отношений в системе «учитель-ученик» замечено, что конформистская позиция педагога освобождает его от ответственности, потому что, с одной стороны, он не несет личной ответственности за решения коллектива, а с другой — он защищается решениями коллектива, если ему это необходимо.

Педагогический конформизм — профессиональное и человеческое приспособление педагога, соответствие некому признанному или требуемому стандарту, образцу, нормативу. Такая позиция имеет место там, где при расхождении педагога с группой коллег или целым педагогическим коллективом, педагог адаптируется, уступает, подчиняется групповому влиянию или давлению.

В концепции профессионального развития педагога данное явление находит свое отражение в понятии «личностная адаптация», под которой понимается пассивное, конформное принятие целей и ценностных ориентаций группы, подчинение среде, отсутствие у индивида стремления к независимости от воздействий извне, неспособность к гибкому поведению и спонтанности [Митина 1998; 2004].

Риск бездействия появляется не только, когда учитель прячется от решения актуальных педагогических задач, но и когда учитель отказывается от участия даже в коллективных решениях.

И.Г. Абрамова (1995) определяет понятие «педагогический риск» как деятельность учителя по снятию неопределенности в ситуации неизбежного, т. е. обязательного выбора и конкретное педагогическое воздействие, для реализации педагогического замысла. Получается, что учитель постоянно действует и принимает решения в ситуации риска. При этом он должен уметь учитывать и оценивать следующее:

- вероятность получения желаемых или нежелательных результатов (успех или неудача);
- вероятность отклонения от избранной педагогической цели;

- возможные благоприятные и негативные последствия своих действий для участников образовательного процесса, включая и учителя.

Однако в рассмотренном исследовании в большей степени рассматриваются педагогические аспекты проявления риска, и не уделяется должного внимания психологическим составляющим готовности к риску у учителей.

В нашем исследовании теоретико-методологическим основанием изучения готовности к риску является концепция, разработанная Л.М. Митиной [Митина 1998; 2005].

Изучение риска в рамках данной концепции предполагает понимание готовности к риску как личностной характеристики, присущей в разной степени всем субъектам труда, деятельность которых связана с принятием решений в условиях неопределенности.

Готовность к риску также связана и с высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик учителя (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость), выделяемых в данной концепции. Именно педагогическая гибкость является фактором, обуславливающим проявления оптимального уровня готовности к риску у учителей. Гибкость проявляется при принятии, оценке, реализации и корректировке педагогических решений в ситуациях неопределенности.

В нашем исследовании одной из центральных идей в понимании риска является оценка возможных последствий принятия и реализации педагогических решений. В **ситуациях неопределенности**, под которыми мы понимаем ситуации профессионально-педагогического взаимодействия, когда полностью или частично отсутствует информация о возможных её исходах, педагогу необходимо быть готовым к риску и проявлять его в своей деятельности, но только тогда, когда прогнозируемая вероятность наступления позитивного исхода события выше вероятности наступления негативных последствий. При этом мы ведем речь идет о взаимосвязи готовности к риску с **эффективностью педагогической деятельности**, под которой понимается высокий уровень развития педагогических компетентностей, связанных как с методической и предметной подготовкой учителя, так и с коммуникативными способностями и умением создавать творческую атмосферу на уроке. Эффективная педагогическая деятельность, обусловленная высоким уровнем развития интегральных характеристик личности, может быть реализована учителем в модели профессионального развития.

На наш взгляд, хороший учитель — разносторонне развитая, сильная, автономная личность, обладающая богатым внутренним потенциалом свободой, ответственностью за себя, за свои поступки, действия и принятые решения, способная к саморазвитию и к творческой деятельности. Важно, чтобы современный педагог мог служить образцом для своих учеников, личностью, побуждающей своих подопечных к развитию и совершенствованию, что предполагает его готовность к риску, которая бы оправдывала как эмоциональный, так и физический вклад в эти процессы.

Резюмируя изложенное, необходимо отметить, что проблеме готовности к риску у педагогов уделено недостаточно внимания. Однако, мы считаем, что данное качество является необходимым для полноценной и эффективной педагогической деятельности, но только при условии его оптимального проявления. Именно такое понимание готовности к риску у учителей и предопределило авторскую позицию в организации и проведении экспериментального исследования.

2.2.5. Полиролевое поведение учителя

Эффективный педагог должен, помимо прочего, обладать широким репертуаром педагогических ролей. Вместе с тем, большое количество исследований [Шевцова 1999; Орел 2001; Рукавишников 2001; Валькова 2002; Борисова 2003; Иванова 2003; Каримова 2003; Гнездилова 2005; Дикова 2005; Мальцева 2005; Москвина 2005; Сыманюк 2005; Корнеева 2006 и др.] показывает, что для многих учителей сегодня характерно жесткое профессионально-ролевое поведение, деформации личности, оказывающие негативное воздействие на развитие и здоровье учащихся.

В связи с этим, становится актуальным определение психологических особенностей и выявление условий развития полиролевого поведения педагога. Решение данной проблемы позволяет обеспечить эффективность педагогической деятельности, творчество и самореализацию педагога в профессии, профессиональное долголетие учителя и сохранение здоровья всех участников образовательного пространства.

В теоретико-эмпирическом исследовании, проведенном нами [Митина 2010а; Колмакова 2008], рассмотрены различные подходы к изучению ролевого и профессионально-ролевого поведения человека, позволяющие раскрыть истоки и основные направления исследования психологии полиролевого поведения учителя.

Изучение социальной роли и ролевого поведения личности в отечественной психологии проводилось Г.М. Андреевой, А.А. Бодалевым, Л.П. Буевой, П.П. Горностаем, А.Л. Гройсманом, А.А. Деркачом, М.И. Еникеевым, И.С. Конном, М.Ю. Кондратьевым, Р.Л. Кричевским, А.А. Началджяном, Е.В. Руденским, В.А. Ядовым, М.Г. Ярошевским и др. В зарубежной социальной психологии и психотерапии исследованиями ролевого поведения занимались Э. Аронсон, Э. Берн, Г. Блумер, И. Гоффман, Д. Киппер, М. Кун, Г. Лейтц, Р. Линтон, М. Люшер, Р. Макгайер, Д. Майерс, Дж. Мид, Дж. Морено, К. Рудестам, Т. Сарбин, Т. Шибутани и др. Интерес к данной проблеме сохраняется и по сегодняшний день, привлекая внимание многих исследователей, так как анализ социальной роли, ролевого поведения способствует более полному пониманию поведения человека в обществе.

Впервые в научный оборот термин «роль» был введен в 20–30-е гг. американскими исследователями Д. Мидом и Р. Линтоном. К концу 60-х гг. в американской социальной психологии насчитывалось уже много сотен преимущественно эмпирических исследований. На сегодняшний день в психологии существует множество определений понятия «роль». Во всем многообразии определений понятия «роль» прослеживается их сходство в четкой взаимосвязи роли и статуса или позиции личности.

Подход отечественных авторов предполагает понимание роли как социальной функции, как неразрывного единства определенного вида деятельности и соответствующего способа поведения, выработанных в данном обществе, которые в конечном итоге детерминируются местом, занимаемым индивидом в системе общественных отношений. При этом, если общий способ или стандарт поведения исполнителю той или иной социальной роли задается обществом, то ее конкретное индивидуальное исполнение имеет определенную личностную окраску, в чем проявляется уникальная неповторимость каждого человека [Андреева 1988]. Другими словами, ролевое поведение всегда авторское и демонстрирует то, каким образом личность использует возможности для прочтения, исполнения роли.

Большинством авторов понятия роль и ролевое поведение не смешиваются, при этом подчеркивается, что одна и та же роль разными людьми исполняется по-своему, иначе. Соответственно, каждый человек, имея некоторую свободу в исполнении той или иной роли, демонстрирует свой собственный вариант ролевого поведения.

На восприятие и исполнение человеком той или иной роли влияют разнообразные факторы, которые можно объединить в группы, включающие когнитивный аспект — знание роли или представления о правах и обязанностях, связанных с данной ролью; эмоциональный аспект — значимость, ценность выполняемой роли; поведенческий аспект — умение выполнять данную роль, менять роли, многообразие ролевого репертуара; мотивационный аспект, а также способность рефлексировать свое ролевое поведение. Влияние данных факторов находит свое отражение в разнообразии ролей, которые выполняет человек в течение своей жизни.

Поведение человека, обусловленное профессиональной ролью, становится профессионально-ролевым, определяется профессиональными знаниями о содержании данной роли, соответствием ролевым предписаниям, интернализацией роли. Механизмы связи социального поведения и профессии, так называемого профессионально-ролевого поведения, вызывают интерес представителей различных психологических школ. Имеется ряд исследований профессионально-ролевого поведения разных специалистов: предпринимателей [Суслова 1999], руководителей [Базарова 2011; Кукушкина 2007], военнослужащих [Головачев 2000; Кармазин 2004; Гусева 2007], сотрудников милиции [Прыгунов 2002, Ходжич 2004], работников таможни [Шейнис 1998], госслужащих [Долгова 2000; Михальский 2002], педагогов [Смелкова 1999; Корнеева 2006].

Анализ психологической литературы показал, что теория социальных ролей в деятельности учителя нашла свое применение довольно поздно. В итоге этот подход является малоразработанным.

По мнению В.А. Сластинина, системно-ролевая теория формирования личности четко вписывается в современное педагогическое образование, так как педагогическое образование рассматривается сегодня не только как производство и присвоение новых знаний, целей, ценностей, личностных смыслов, но и как раскрытие сущностных сил, деятельностных способностей человека, возможностей компетентного и ответственного выполнения им профессиональных и социальных ролей [Сластинин 1998].

Анализируя социальные роли учителя, Л.М. Фридман акцентирует внимание на двух видах отношений, в которые вступает педагог в процессе исполнения ролей: общественные и межличностные и подчеркивает важность развития у педагогов ролевой эмпатии, т.е. умения поставить себя на место другого. Общественные отношения, по мнению автора, — это отношения, устанавливающиеся в процессе совместной практической и духовной деятельности людей. Общественные отношения — это скорее безличные отношения, когда не учитывается поведение, стиль и характер исполнения людьми своих социальных ролей в этих отношениях; Если все это учитывается, то речь идет о межличностных отношениях. Тем самым коммуникация в процессе общения предполагает воздействие общающихся людей друг на друга. Последнее зависит не только от понимания получаемой друг от друга информации, но и складывающегося представления друг о друге. При этом, для понимания и воздействия на другого человека полезно уподобить себя ему, а также

представить себе, как этот другой понимает меня. Учитель, организуя повседневно свое взаимодействие, свои взаимоотношения с каждым из учащихся, должен научиться понимать каждого из них, а также понять, как этот каждый представляет его и, следовательно, относится к нему. Для этого важно развивать у себя эмпатию — сочувствие, сопереживание, умение поставить себя на место другого [Фридман 1984].

Характеризуя статусно-позиционные качества учителя, И.А. Зимняя подчеркивает важность пластичности и легкости смены учителем социальных ролей (роли учителя, советчика, друга, родителя и т.д.), готовности принять позицию ребенка [Зимняя 2005].

Ролевой характер содержания профессии учителя рассматривал Л.Б. Ительсон, который дал следующую характеристику типичных ролевых позиций учителя:

1. Роль информатора, когда педагог ограничивается сообщением требований, норм, воззрений (например, «надо быть честным»);
2. Роль друга, основанная на проникновении в душу ребенка;
3. Роль диктатора, насильственно внедряющего нормы и ценности в сознание воспитанников;
4. Роль просителя, когда педагог уламывает, упрасивает быть таким, «как надо», доходит до самоунижения, подхалимажа;
5. Роль советчика, уповающего на осторожное уговаривание;
6. Роль вдохновителя, стремящегося увлечь, зажечь своими чувствами, приятными целями, перспективами.

Автор данной классификации обращает внимание на то, что каждая из этих позиций может дать и положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности воспитателя [Ительсон 1981].

По мнению Исаева Е.И., педагог является проектировщиком, конструктором, организатором образовательного процесса. Он должен ясно представлять себе содержание и способы действий субъектов образовательного процесса, основные позиции его действующих лиц и так выстроить связи и отношения в совместном с детьми бытии, чтобы это преобразование приводило в итоге к образованию у них важнейших способностей, стимулировало их развитие. Этому, как считает автор, должно способствовать психологическое образование в педагогическом вузе [Исаев 1997].

В. Леви, анализируя ролевой репертуар учителя, пишет, что роль учителя ясная, определенная, однозначная, но содержит в себе множество ролей скрытых и неявных [Леви 1980]. Составленная В. Леви схема ролевого репертуара учителя включает в себя более тридцати ролей (см. рис.2).

Таким образом, многие исследователи подчеркивают полиролевой и полифункциональный характер педагогической деятельности, однако полифункциональность педагогической деятельности порождает неопределенность этих функций. Как пишет Н.А. Аминов, ссылаясь на английского исследователя Д. Лоттона, при обсуждении проблемы оценки профессиональной деятельности и профессионального роста учителей выявляется следующее: для учителя важно ясно представить себе, что от него требуется, но как показали исследования, во многих странах определение функций учителя чрезвычайно расплывчато [Аминов 1997, 2013].

Кондратьев М.Ю., изучая характер взаимоотношений воспитателя и воспитанников детских домов и школ-интернатов, отмечает, что те воспитательные задачи,

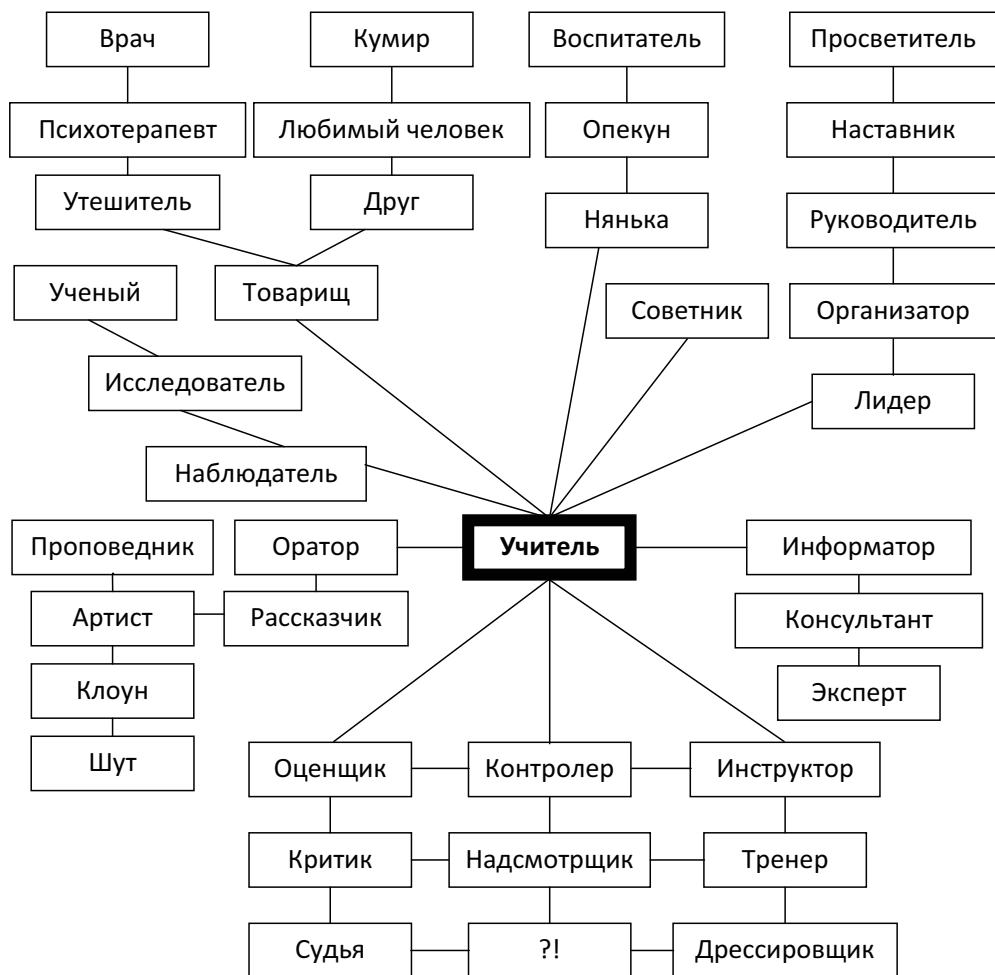


Рис. 2. Ролевой репертуар учителя (Леви В.И.)

которые и в профессиональном, и попросту в личном плане призван решать взрослых в условиях детского дома и школы-интерната, предполагают выполнение им не только, а может быть, и не столько роли собственно педагога, сколько родительской роли, т. е., по сути дела, роли самого душевно близкого ребенку человека. Однако, как подчеркивает автор, частая смена воспитателей затрудняет реализацию данной роли во взаимодействии между педагогом и воспитанниками [Кондратьев 2005].

Анализируя учебно-речевую ситуацию педагогического общения, З.С. Смелкова, выделяет следующие роли учителя:

- коммуниканты – партнеры, собеседники;
- говорящий (сообщающий информацию) – адресат – отправитель информации;
- слушающий (воспринимающий) – адресат – получатель информации.

Профессиональные роли педагога, по мнению З.С. Смелковой, подразделяются на переменные и постоянные, при этом отношения «учитель–ученик» – представляют

собой постоянные социальные роли, обусловленные правилами учебно-научного общения. В некоторых ситуациях внеклассного общения роли могут быть переменными (учитель-экскурсовод, организатор турпохода и т. д.). Один из практически необходимых навыков общения — умение легко переключаться из одной роли в другую [Смелкова 1999].

Исследователь Л.И. Мавлявиева [Мавлявиева 2000], изучая личностно-социальную концепцию А. Адлера, выделила наиболее важные, по ее мнению, роли учителя, которые выполнялись в его школе:

- наблюдателя,
- исследователя,
- организатора коммуникативной деятельности,
- советника,
- толкователя,
- наставника,
- режиссера.

Польский исследователь Э. Козиол, занимающийся социально-педагогическим анализом профессиональных ролей учителя-воспитателя, представил классификацию ролей учителя, согласно которой существуют: школьные роли, т. е. выполняемые в школе; второстепенные роли, относящиеся к наиболее типичным задачам школы; внешкольные роли, направленные на воспитательную деятельность в локальной среде, но не вытекающие из непосредственных задач школы. Школьные роли учителя, по мнению автора, принадлежат к основным ролям. Они реализуют отношения учителя с учениками, с руководством школы, с работниками педагогического надзора и системы профессионального совершенствования учителей, а также с родителями школьников. В рамках этих отношений учитель выступает в разных ролях, выполняя разные действия.

В общении с учениками учителя реализуют такие виды деятельности, как руководство классным коллективом, организация жизни класса, контроль работы учеников, стимулирование их к учебе, обеспечение условий для их оптимального развития. В общении с учителями-коллегами его роль требует от него взаимодействия в применении разных методов обучения и воспитания, обмена информацией об отдельных учениках. Роль учителя в общении с руководством школы и педагогическим советом концентрируется на деятельности, связанной с определением содержания, объема и качества учебной работы учащихся. В рамках этих отношений учитель выступает в разных ролях, выполняя разные действия. Э. Козиол выделил систему социально-профессиональных ролей классного руководителя, которая включает в себя следующие роли: наставник и советник, лидер, сотрудник, координатор, администратор. В своем исследовании автор описывает теорию и практику подготовки к профессиональным ролям учителя-воспитателя [Козиол 1991].

Анализируя психологические особенности взаимоотношения педагогов и воспитанников закрытых учреждений, Кондратьев М.Ю. подчеркивает, что значимость роли педагога в закрытых учреждениях и его ролевое давление возрастает. Удачная профессиональная карьера и высокое социальное положение педагога оказываются тем надежным фундаментом, на котором строится их ролевой авторитет. Вместе с тем, высокая ролевая позиция учителя далеко не всегда гарантирует ему эмоционально-позитивное отношение со стороны его подопечных [Кондратьев 2005].

Таланчук Н.М., рассматривая деятельность учителя в русле системно-синергетической концепции, отмечает, что социальная роль выступает как объективная миссия человека в его жизни, обусловленная его принадлежностью к определенным социумам. Объективная система социумов определяет объективную систему социальных ролей человека в его жизни [Таланчук 1991]. Педагог, оказывая влияние на подрастающее поколение в учебное и в неучебное время, по мнению Н.М. Таланчука, осуществляет систему видов человеческой деятельности, которая включает в себя следующие типы: семейноведческую, здравоведческую, учебноведческую, коллективноведческую, граждановедческую, интерсоциоведческую, трудоведческую и профессиографическую, культуродосуговедческую, природоведческую деятельности. Соответственно, для осуществления этих видов деятельности необходимо выполнение социальных ролей, таких как профессионально-трудовая, экономическая, организаторская, экологическая, коммуникативная, патриотическая, политическая, морально-правовая и т. д. Системно-ролевой подход к деятельности педагога и системно-ролевая теория формирования личности закладывают начало построения воспитательного процесса человековедения [Таланчук 1996].

Значительным вкладом в развитие ролевого подхода к деятельности учителя является исследование Н.Ю. Савчук (2002). Изучив проблему системно-ролевого анализа профессиональной деятельности учителя, автор отмечает, что учитель в системе общественных отношений не свободен от необходимости выполнять определенные социальные роли. По мнению Н.Ю. Савчук, учитель, являясь человеком, прежде всего, выполняет ряд общечеловеческих ролей — гражданских, семейных, правовых, бытовых и др. Данные роли составляют общий базовый уровень, являются основой для реализации всех остальных ролей. Второй уровень составляют основные профессиональные роли, выделенные на базе функционального анализа деятельности учителя. К основным профессиональным функциям учителя относятся: воспитательная, обучающая, организаторская, исследовательская, культурно-просветительская, экологическая, гражданская, семейноведческая. В рамках обозначенных функций были выделены профессиональные роли учителя. К основным относятся роли учителя, воспитателя, исследователя, организатора, оценщика, информатора, импровизатора, контролера, руководителя, разъяснителя.

Третий уровень — дополнительные профессиональные роли и дополнительные общественные роли, обусловленные профессиональной деятельностью учителя. К дополнительным профессиональным ролям учителя Н.Ю. Савчук относит следующие: аналитик, диагност, инициатор, инструктор, корректировщик, наблюдатель, оформитель, просветитель, советчик стратег, эксперт, психотерапевт, утешитель, артист, рассказчик, семейвед, администратор, наставник, пропагандист [Савчук 2002].

Н.Ю. Савчук также были разработаны общие положения о сущности и содержании ролевой деятельности человека, определены принципы системно-ролевого анализа деятельности человека вообще и профессиональной деятельности учителя в частности, разработана программа и методика системно-ролевого анализа профессиональной деятельности учителя, которые вносят реальный вклад в развитие теории и практики педагогического образования.

Проблема практического применения системно-ролевой теории личности в процессе профессиональной подготовки будущих учителей также отражена в исследованиях В.И. Арестовой, С.В. Ивановой, О.Г. Максимовой, С.П. Русскова, Н.Ю. Павловой.

Изучая проблему подготовки будущих учителей музыки к системно-ролевой деятельности, Н.Ю. Павлова выводит примерный ролевой набор учителя музыки средней общеобразовательной школы. По ее мнению, при постановке различных функциональных задач, при использовании разных методов эстетического воспитания, а также при реализации различных этапов формирования эстетической культуры личности ученика, содержание ролевого набора учителя музыки практически не изменяется, но в зависимости от того, какая педагогическая функция, какой метод или этап эстетического воспитания является преобладающим, на первый план выступают то одни, то другие роли, которые прочно и неразрывно связаны друг с другом, друг друга взаимодополняют, являя собой систему. При определении системы ролевой деятельности учителя, Н.Ю. Павлова берет за основу следующие педагогические функции:

- просветительскую, реализуя которую учитель музыки выполняет как общие для всех учителей роли информатора, оратора, искусствоведа, этнографа, демонстратора, оформителя, субъекта коммуникации, экскурсовода, конференсье, актера, сценариста, так и специфические для учителя музыки роли исполнителя, хореографа и дирижера-хормейстера;
- развивающую, выполняя которую учитель музыки выступает в следующих ролях: организатор, консультант, импровизатор, субъект коммуникации, информатор, оратор (общие для всех учителей), дирижер-хормейстер, концертмейстер (специфические);
- формирующую или ценностно-ориентационную, связанную с выполнением общих для всех учителей ролей культурутренера, оратора, искусствоведа, консультанта, импровизатора, сценариста, режиссера, экскурсовода; конференсье, актера, а также специфических ролей исполнителя, дирижера-хормейстера и хореографа;
- функцию социальной адаптации, реализация которой происходит через выполнение ролей субъекта коммуникации, информатора, искусствоведа, консультанта, организатора, экскурсовода, конференсье, сценариста, режиссера и специфических для учителя музыки ролей концертмейстера, дирижера-хормейстера и исполнителя.

В процессе исследования автором также были определены основные показатели готовности студентов к выполнению системно-ролевой деятельности в эстетическом воспитании школьников, а также разработана и внедрена система подготовки будущих учителей музыки к системно-ролевой деятельности в эстетическом воспитании учащихся [Павлова 2003].

Исследователем С.В. Ивановой была изучена проблема подготовки будущих учителей к системно-ролевой деятельности в нравственном воспитании школьников. Взяв за основу функции учителя-воспитателя, выполняемые как на уроке, так и во внеклассной деятельности, автор дает следующую классификацию ролей:

- гностическая функция: исследователь, наблюдатель, аналитик, диагност, статистик, психолог и др.
- прогностическая функция: исследователь, диагност, аналитик, стратег и др.

- проектировочная функция: проектировщик, сценарист, режиссер и др.
- организаторская функция: культуртрейнер, информатор, просветитель, пропагандист, оратор, организатор, артист, импровизатор, советник, собеседник, лидер, сотрудник, корректировщик и др.
- контрольно-оценочная функция: контролер, оценщик, корректировщик, психолог, аналитик и др.

Автором было определено содержание каждой из этих ролей, а также показана зависимость содержания ролевого набора от цели, задач, организационных форм и методов нравственного воспитания; профессионального мастерства учителя, возраста учеников, уровня их воспитанности и т. д. [Иванова 2003].

В.Ю. Арестова исследовала проблему подготовки будущих учителей начальных классов к системно-ролевой деятельности в музыкальном воспитании школьников. В своем исследовании автор отмечает, что деятельность учителей начальных классов в музыкальном воспитании школьников будет более эффективна, если они профессионально подготовлены к исполнению системы ролей, в которую входят как основные для музыкального воспитания школьников роли, так и дополнительные, т. е. производные.

Системообразующей (центральной, наиболее значимой и, прежде всего исполняемой) является, по ее мнению, роль просветителя и пропагандиста музыкальной культуры, ей подчиняются роли хореографа, руководителя детского хора, руководителя фольклорного ансамбля, руководителя оркестра детских музыкальных инструментов, руководителя детского музыкального театра. В то же время, каждая из ролей является системным образованием и состоит, в свою очередь, из роли певца, исполнителя на инструменте, аккомпаниатора, дирижера, музыковеда, этнографа, методиста или элементов их ролевых действий. Роль методиста состоит из ролей или ролевых действий философа, исследователя, наблюдателя, аналитика, диагноста, оценщика, психолога, сценариста, режиссера, актера, художника-оформителя [Арестова 2004].

Галкина А.Г., в своем исследовании, посвященном структурно-логическому подходу в научно-методическом обеспечении процесса подготовки будущих учителей к ролевой деятельности, отмечает, что педагогическая деятельность представляет собой систему ролей, обусловленных основными профессиональными и общественно-педагогическими функциями. Автор подчеркивает, что одним из важнейших средств повышения качества подготовки будущих учителей к педагогической деятельности, в том числе и к ролевой деятельности, является научно-методическое обеспечение, под которым понимается оснащение процесса подготовки будущих учителей к ролевой деятельности необходимыми учебно-методическими материалами, отвечающими современным требованиям педагогической науки, а также подготовка преподавателей к активному участию в разработке научно-методического обеспечения данного процесса и подготовке будущих учителей к ролевой деятельности.

По мнению А.Г. Галкиной, процесс подготовки к ролевой деятельности должен строиться в соответствии с этапами дидактического процесса, а также с этапами подготовки человека к ролевой деятельности. Схематично это может быть представлено следующим образом: актуализация роли (представление, понимание, приемлемость, ролевой настрой, ролевая задача, стратегия и программа) — ролевые

ожидания (описание типа поведения, соответствующего определенной роли, знаний, умений и навыков, необходимых для ролевой деятельности) — подготовка к ролевой деятельности (научение роли, принятие роли, проигрывание роли) — свободное творческое исполнение (ролевое действие, ролевая импровизация) — коррекция результатов (диагностика, анализ, оценка, коррекция) [Галкина 2005].

Итак, мы видим, что в психологической науке имеется ряд исследований профессионально-ролевого поведения учителя, ставящие основной акцент на изучении: ролевых позиций учителя [Ительсон 1981], ролевого репертуара [Леви 1980], классификации ролей и видов деятельности педагога [Козиол 1991; Савчук 2002; Смелкова 1999; Таланчук 1996], процесса подготовки будущих учителей к системно-ролевой деятельности [Арестова 2004; Галкина 2005; Иванова 2003; Павлова 2003]. Вместе с тем, большинство исследований профессионально-ролевого поведения учителя проводится, не имея под собой концептуальных оснований.

Согласно концепции, профессиональное развитие личности учителя обусловлено высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик: **направленности, компетентности, гибкости.**

Результаты нашего эмпирического исследования, методологической основой которого явилась концепция профессионального развития личности учителя [Митина 1994; 2004; 2012], позволили определить полиролевое поведение, как поведение, характеризующееся широким спектром различных профессиональных и непрофессиональных ролей, обусловленных особым сочетанием интегральных личностных характеристик (гибкости, компетентности, направленности).

Психологическими особенностями полиролевого поведения учителя являются:

- широкий репертуар эффективных педагогических ролей;
- сочетание различных видов педагогической направленности с преобладанием гуманистической (направленности);
- социальная (ролевая) компетентность;
- гибкость и спонтанность поведения, обеспечивающие легкость смены ролей;
- многообразие защитных механизмов с преобладанием зрелых защит;
- ориентация в коммуникативных установках на творческие эго-состояния;
- интернальность поведения.

Полиролевое поведение является результатом стратегии развития учителя, обеспечивает ролевой баланс в разных сферах жизнедеятельности учителя, тогда как жесткое профессионально-ролевое поведение создает нарушение ролевого баланса (дисбаланс), гипертрофию одних и редукцию других ролей.

2.3. Повышение уровня самосознания как фундаментальное условие профессионального развития учителя

Основу развития внутреннего мира человека составляют, на наш взгляд, процессы, связанные, прежде всего, с самосознанием личности как фундаментальным условием творческой реализации человеком его собственных целей и ценностей. Это — высший, личностный уровень бытия человека в обществе и истории. Вот почему в качестве основополагающего условия профессионального развития учителя следует рассматривать его профессиональное самосознание.

Со времен античности категории сознания и самосознания были в центре философских дискуссий. Для Платона, Сократа, Аристотеля самосознание означало самопознание. Во второй книге «Большой этики» Аристотель анализировал самопознание и возможности самосозерцания Бога в соотношении понятий самоудовлетворенности и дружбы. Автор утверждал, что самое трудное, но и самое приятное, — познание самого себя. Однако Аристотель считал, что мы не можем сами созерцать себя.

В средние века самосознание личности у многих философов выступало, прежде всего, как осмысление процесса ее нравственно-религиозного самоопределения. По мнению Августина, абсолютно достоверное восприятие человеком собственной жизни ни в коем случае не следует рассматривать как ни к чему не обязывающий факт; напротив, оно должно неразрывно связываться с осознанием человеком своих обязанностей перед самим собой, своими ближними и «внутренним учителем», воплощающим в себе неизменное единство нравственных ценностей.

Взгляд на самосознание как на категорию этическую развивался и позже. В классической немецкой философии оно неизменно связывалось с нравственностью. Так, И. Кант рассматривал самосознание как необходимую предпосылку нравственности и моральной ответственности. Он считал разделение сознания и самосознания важнейшим преимуществом человека над животным [Кант 1966].

В русской философской мысли этические традиции поддерживал М.М. Бахтин. Он рассматривал самосознание в русле христианской нравственности как осознание вины-ответственности, считая, что только такое единство гарантирует внутреннюю связь элементов личности.

Анализ современных исследований по проблемам самосознания в отечественной психологии показал, что они затрагивают в основном три группы вопросов: философско-методологические, историко-культурные аспекты самосознания (личностную ответственность, моральный выбор, моральное самосознание) (Спиркин, Титаренко и др.); общепсихологические аспекты в контексте проблемы развития личности (Л.И. Божович; И.И. Чеснокова; Е.В. Шорохова и др.) и социально-перцептивные аспекты (особенности самооценок, их взаимосвязь с оценками окружающих, с самопознанием и познанием других людей) (А.В. Захарова, А.И. Липкина, В.В. Столин и др.).

Наибольший интерес у отечественных психологов вызывают проблемы возникновения самосознания, его структуры и уровневой организации. Так, И.И. Чеснокова предлагает различать два уровня самосознания по критерию тех рамок, в которых происходит соотнесение знаний о себе [Чеснокова 1977]. На первом уровне оно осуществляется в рамках сопоставления «Я» и «другого человека», когда некое качество воспринимается и осмысливается сначала в другом человеке, а затем переносится на себя. Соответствующими внутренними приемами самосознания являются преимущественно самовосприятие и самонаблюдение. На втором уровне это соотнесение происходит в процессе аутокоммуникации, т.е. в рамках «Я» и «Я». Человек оперирует уже готовыми знаниями о себе, в какой-то степени сформированными, полученными в разное время и в разных ситуациях. В качестве специфического внутреннего приема самосознания указываются самоанализ и самоосмысление. На этом уровне человек соотносит свое поведение с той мотивацией, которую он реализует, а также оценивает с точки зрения общественных и внутренних требований

и сами мотивы. Высшего развития самосознание достигает при формировании жизненных планов и целей, жизненной философии в целом, своей общественной ценности, собственного достоинства.

И.С. Кон несколько иначе формулирует уровневую концепцию образа «Я». Он основывается на теории диспозиционной регуляции социального поведения В.А. Ядова, по которой образ в целом «Я» понимается как установочная система. Установки состоят из трех компонентов: когнитивного, аффективного и производного от первых двух — поведенческого (готовность к действиям в отношении объекта). Нижний уровень образа «Я» составляют «неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с “самочувствием” и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ; и наконец, сам этот образ «Я» вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей» [Кон 1978: 72, 73].

По мнению В.В. Сталина, самосознание осуществляется на трех уровнях: в системе органической активности субъекта; в системе его коллективной предметной деятельности и детерминированных ею отношениях; в системе его личностного развития, связанного с множественностью его деятельностей.

По нашему мнению, многое в идеях об уровне строении вплотную подводит к решению проблемы теоретической интеграции знаний о процессах самосознания и близко нашим собственным взглядам, развернутым ниже. Это касается и тезиса о том, что самочувствие характеризует «нижний этаж» «Я-образа», и положения о смене «рамок» соотношения знаний о себе как критерии изменения самосознания, и тезиса о том, что осознание мотивов и смысла жизни, также как вписывание «Я-образа» в общую систему ценностных ориентаций личности, характеризует высший уровень личностного развития (стадию самореализации).

Однако следует отметить, что тема уровневого строения лишь намечена, необходима ее дальнейшая проработка в теоретическом, экспериментальном и прикладном аспектах.

Зарубежная литература по темам, имеющим отношение к психологии самосознания, чрезвычайно богата (У. Джемс, Р. Бёрнс, С. Клейне, Р. Виле и др.).

В 1950-х гг. проблемы самосознания заняли центральное место в гуманистическом, или феноменалистическом, направлении западной психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, А. Комбс и др.). По мнению сторонников этого течения, человеческое «Я» не является фатально приговоренным к антисоциальным побуждениям, как считают фрейдисты, приписывая бессознательным и необузданным влечениям главенствующую роль в жизни человека. Отклоняют они и бихевиористский подход к человеку, согласно которому его поведение можно адекватно изучать по аналогии с реакциями животных.

Объявив себя «третьей силой», сторонники феноменалистического направления подчеркивают отличие своих идей от бихевиоризма и фрейдизма, обратившись к целостному человеческому «Я» и его личностному самоопределению в микросоциальном окружении. Они считают, что поведение человека следует рассматривать как внешнее проявление его внутреннего мира, что основные причины поведения

заключены в свойственных людям эмоциях, отношениях, убеждениях, ценностях, надеждах, восприятиях и устремлениях. Такой подход к проблеме человека, безусловно, более обоснован по сравнению с бихевиористскими взглядами и ортодоксальной фрейдистской концепцией. Но гуманистическая теория личности оторвана от факторов, определяющих общественную жизнь людей, а, в конечном счете, и жизнь каждого индивида в отдельности.

Для интеракционистской школы (Л. Кули, Г. Мид и др.) характерен социально ориентированный взгляд на проблему человека. Представители этого течения считают, что личность, как и общество в целом, является продуктом ролевого взаимодействия между людьми.

«Интеракционистский подход характеризуется убеждением, что человеческая природа и социальный порядок являются продуктом коммуникации», — пишет теоретик этого направления Т. Шибутани [Шибутани 1969: 26]. Однако с этим нельзя полностью согласиться, поскольку именно общественная система определяет как всю совокупность «разыгрываемых» людьми социальных ролей, так и их объективный смысл. Но интеракционисты справедливо указывают на то, что самосознание и ценностная ориентация личности как бы зеркально отражают реакции на нее окружающих людей. Под действием механизма взаимного общения происходит становление «Я-концепции» индивида.

Применительно к развитию самосознания у человека интеракционистам удалось выявить существенную, но далеко не достаточную для понимания этого исключительно сложного процесса долю истины. Их интересует лишь микросоциальная динамика, а макросоциальные факторы развития личности остаются в их теории незамеченными. К тому же, как справедливо отмечает И. С. Кон, они оставляют в тени «биологические основы индивидуальности» [Кон 1978: 48].

Восполнить данный недостаток интеракционизма, вероятно, призвана теория Э. Эриксона, в которой исследуется становление сознательного «Я» индивида как биосоциального существа [Эриксон 1982]. Он рассматривает развитие личности, ее самосознания как последовательную смену стадий, имеющих не только свои соматические, но и качественные эмоциональные особенности. В теории Э. Эриксона описаны восемь стадий личностного развития, на каждой из которых индивид неизбежно испытывает определенный кризис, означающий новый поворотный пункт в его формировании как члена общества. Перспективы благоприятного личностного развития зависят от того, с каким психологическим багажом ребенок или подросток вступает в следующую стадию своего жизненного пути. Однако Э. Эриксон отстаивает узкий взгляд на воспитание, рассматривая его как процесс переключения антисоциально окрашенных импульсов в направлении цивилизующих социальных их ограничений и не касается вопроса о содержательно-ценностной ориентации личности в современном мире как подлинной задаче воспитания. Автор отбрасывает не социальную обусловленность личности, а само социальное содержание «Я-концепции» человека на каждом возрастном этапе, которое служит обратной связью для последующего мировоззренческого, социально-психологического развития личности. По сути дела, теория Э. Эриксона раскрывает процесс становления самосознания человека в индивидуально-психологическом, но не в личностном плане.

Р. Бёрнс, как и Э. Эриксон, не стремится осмыслить феномен общественных отношений, стоящих за межличностными отношениями, в том числе и в семье, в той

степени, в какой семья выступает как часть общественной системы, подчиняется ее нормам и требованиям.

Рассматривая психоформирующее воздействие на личность, он акцентирует — и это, безусловно, верно — роль родительского влияния в жизни ребенка, подростка. В воспитательно-образовательном процессе происходит тесное соприкосновение «Я-концепции» взрослых и детей. Однако в теории Р. Бёрнса, в тени остается вопрос о социально-этическом, духовно-культурном содержании чувств и установок учителей и родителей в процессе воспитания. Социальная среда рассматривается им лишь в плане непосредственной адаптации к ней ребенка, подростка. Затуманенным остается факт, что в личности преломляется социальное бытие общества, утверждаемые им моральные ценности. Вместе с тем, необходимо признать огромный вклад, который западные психологи (Р. Бёрнс, К. Роджерс и др.) внесли в разработку практических аспектов (психотерапия, психологическое консультирование) развития самосознания личности.

В отечественной психологии общепринята точка зрения, согласно которой развитие самосознания личности происходит, прежде всего, под влиянием общественного сознания, господствующих в обществе мировоззрения, нравственных и эстетических норм. Поэтому развитие самосознания учителя зависит от отношения к нему общества. До тех пор пока педагог будет причисляться к разряду работников непроизводительного труда, к нему будут относиться как к человеку, не производящему ценностей. А между тем развитие личности учащихся — это не только одна из главных, но и одна из самых трудоемких сфер духовного производства в обществе. Социальное положение учителя в значительной степени определяет его отношение к себе, к ученику, к профессии.

Как мы могли убедиться, во многих психологических теориях проблема самосознания является одной из центральных. Вместе с тем, до сих пор не существует ни универсального определения самосознания, ни единства в терминологии. Термины, которые одни авторы употребляют для обозначения самосознания как целого («Я-концепция», «Я-образ»), другие используют для обозначения его отдельных аспектов.

Большинство исследователей данной проблемы склонны понимать под самосознанием осознание человеком себя как личности, а под расширением самосознания — расширение сферы осознания самого себя. Мы придерживаемся точки зрения ряда авторов, согласно которой самосознание — это, прежде всего, процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе. Но самосознание характеризуется также своим продуктом — представлением о себе, «Я-концепцией», возникающей у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и, в то же время, подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Оно накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека — с самого детства до глубокой старости.

Самосознание — это динамическая система представлений человека о самом себе, осознание им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценка этих качеств, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. Самосознание формируется в процессе социализации, воспитания, но имеет и определенные соматические и индивидуально-природные

детерминанты. С возрастом происходит развитие потребностей личности. Именно в них и через них проявляется человек и, соответственно, изменяется его самосознание. В свою очередь и самосознание служит для них обратной связью. В отличие от ситуативных «Я-образов» (каким индивид видит, ощущает себя в данный момент времени) самосознание создает у человека ощущение своей определенности, самоидентичности. Так выглядит в общих чертах диалектика становления и проявления самосознания.

Несмотря на обилие работ, посвященных исследованию проблемы самосознания личности, вопросу становления *профессионального самосознания* должного внимания, на наш взгляд, исследователями не было уделено. Хотя имеется определенный круг работ, в которых анализируются разнообразные аспекты профессионального самосознания школьников [Брагина 1976; Шавир 1981], учащихся ПТУ [Миронова 1985], студентов технических вузов [Фам 1989], рабочих [Борисова, Логинова 1991], групповых психотерапевтов [Калитеевская, Ильичева 1995; Молоканов 1994], нельзя считать эту проблему детально изученной.

Существует несколько подходов в понимании профессионального самосознания. Например, Б.Д. Парыгин вкладывает в это понятие 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 его 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 скорее взаимодополняют, отражая различные аспекты этого широкого понятия.

Е.А. Климов выделил в профессиональном самосознании следующие компоненты:

- 1) сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности;
- 2) представление о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных «ролей», «на шкале» общественных положений;
- 3) знание человеком степени своего признания в профессиональной группе;
- 4) знание своих сильных и слабых сторон, путей совершенствования, вероятных зон успеха и неудач, индивидуальных способов успешного действия, своего наиболее успешного «почерка», стиля в работе;
- 5) представление о себе и своей работе в будущем («я в будущем»). Очевидно, что данное обобщение ограничивается лишь когнитивной сферой, не затрагивая эмоций, смыслов и поступков [Климов 1996].

Вслед за исследованием В.Н. Козиева, вышедшим в 1980 г., появился целый ряд работ, посвященных профессиональному самосознанию педагога (Е.М. Боброва, С.В. Васьковская, Л.М. Митина, В.П. Саврасов, В.А. Сластенин, А.И. Шутенко, Н.Е. Шафажинская). В.Н. Козиев рассматривает данное явление в качестве центрального элемента педагогического мастерства, осуществляющего, прежде всего, регулирующую функцию деятельности учителя. В.П. Саврасов понимает под профессиональным самосознанием учителя результат отражения позиции педагога

как субъекта управления в процессе обучения и воспитания школьников, как результат осознания учителем профессионально значимых качеств своего «Я». По нашим представлениям, профессиональное самосознание учителя не исчерпывается лишь когнитивным аспектом. Богатство, многосторонность и эмоциональная насыщенность педагогической деятельности вынуждают учителя, пристально изучающего себя как профессионала, не только осознавать наличие или отсутствие у себя тех или иных профессионально значимых качеств личности, но и формировать определенное самоотношение, испытывать чувство удовлетворенности или недовольства своим трудом, глубоко эмоционально переживать соответствие собственного образа «Я» идеальному образу себя как педагога. В результате этих процессов осуществляется саморегулирующая функция профессионального самосознания учителя.

Психологический анализ профессионального самосознания включает вопрос и о его структуре. Знания о его структуре и функциях необходимы для направленного формирования, изменения и расширения самосознания учителя.

В книге «Акмеологические основы профессионального самосознания» А.А. Дергач, О.В. Москаленко и ряд других ученых предлагают структуру профессионального самосознания, выделяя в ней структурные и функциональные компоненты. К первым, по их мнению, относится образ «Я», самооценка и поведенческие реакции. К функциональным компонентам — когнитивный (реализующийся в самопознании); мотивационный (реализующийся в самоактуализации); эмоциональный (реализующийся в самопонимании) и операциональный (реализующийся в саморегуляции).

А.К. Маркова считает, что профессиональное педагогическое самосознание учителя, под которым она понимает комплекс представлений учителя о себе как о профессионале, включает следующие составляющие.

1. Осознание учителем норм, правил, модели своей профессии (требований к педагогической деятельности и общению, к личности) как эталонов для осознания своих качеств.

2. Осознание наличия этих качеств у других людей, сравнение себя с неким профессионалом средней квалификации как абстрактным, так и в образе своего коллеги по профессии.

3. Учет оценки учителем своего профессионализма со стороны других людей — учеников, коллег, руководства, ожиданий со стороны других.

4. Самооценивание учителем отдельных сторон своего труда.

5. Положительное оценивание учителем самого себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, создание позитивной «Я-концепции» [Маркова 1993].

Предложенный перечень составляющих профессионального самосознания охватывает все его стороны, однако их связь со структурой самосознания остается неясной.

По мнению И.В. Вачкова, психологическим условием развития полисубъекта «учитель—учащиеся» является повышение уровня самосознания субъектов образовательной среды, входящих в данный полисубъект, т.е. учителей и учащихся [Вачков 2002]. Автором выделяются следующие уровни самосознания субъекта: ситуативно-прагматический, эгоцентрический, стереотипно-зависимый, субъек-

тно-принимаящий и субъектно-универсальный, критериями выделения которых являются центрации, проявление самостоятельности, направленность деятельности и степень принятия другого.

Поскольку для профессионального самосознания родовым является понятие самосознания личности, то, по-видимому, можно говорить о совпадении общих принципов развития, закономерностей, механизмов и структуры этих двух категорий.

Структура профессионального самосознания учителя в общих чертах совпадает со структурой самосознания личности и представляет собой взаимоперекрещивающееся и взаимодополняющее соединение трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой.

Разумеется, это не исключает, а как раз подразумевает проявление специфических особенностей развития профессионального самосознания учителя как частного случая самосознания личности в целом. Поэтому имеет смысл, исследуя профессиональное самосознание учителя, опираться на изученные свойства и характеристики самосознания личности и искать особую специфику их проявления.

Содержательные характеристики каждой подструктуры профессионального самосознания учителя включают в себя специфические характеристики, обуславливающие саморазвитие и реализацию учителя в профессиональной деятельности.

*Мы понимаем **профессиональное самосознание** учителя как осознание 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, мы предлагаем рассматривать следующую структуру профессионального самосознания учителя.

Когнитивный компонент («Я-понимание») **профессионального самосознания** учителя состоит из трех компонентов: осознание учителем себя в системе педагогической деятельности, в системе детерминированных этой деятельностью межличностных отношений и в системе его личностного развития, связанного с деятельностью и общением. Личностный компонент ответственен за понимание и осмысление себя в ситуациях, когда профессионально значимые личностные качества учителя или их отсутствие выступают преградой на пути собственной активности или, наоборот, условием, облегчающим деятельность самореализацию. Таким образом, личностный компонент самосознания обеспечивает саморазвитие личности, т. е. потребность личности в реализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей.

Каждый компонент в структуре самосознания необходимо рассматривать двояко: с динамической точки зрения — протекания и развертывания процесса и с результативной точки зрения — появления и наличия определенного продукта. В когнитивном компоненте профессионального самосознания учителя, на наш взгляд, необходимо различать процесс самопознания и результат — систему знаний о себе, индуцируемую в образ «Я» профессионала-педагога.

Самопознание — это сложный, многоуровневый процесс, индивидуализированный во времени. Оно носит интегральную направленность, которая выражается как во все более обобщенном характере знаний, получаемых в результате самопознания, их движения от внешних характеристик к формированию понятий о своей сущности, так и в совершенствовании, усложнении приемов самопознания, свертывании

более простых видов. Внутренние трудности процесса самопознания заключаются в его специфике, которая состоит в слитности субъекта и объекта и в необходимости их дифференцирования в случае познания субъектом самого себя, когда он смотрит на себя со стороны, как бы независимо по отношению к себе.

Ведущими внутренними приемами данного уровня самопознания являются самоанализ и самоосмысливание, которые опираются на самовосприятие и самонаблюдение при строительстве образа «Я».

В психологической науке имеются различные подходы к пониманию феномена («Я-образа»), этой проблеме были посвящены специальные исследования А.Н. Крылова, Ф. Патаки, А.Р. Петрулите, М.А. Раусте фон Врихт и других. В.В. Столин трактует этот феномен как смысл «Я». И.С. Кон и И.И. Чеснокова основываются на понимании «Я-образа» как эмоционально-ценностного отношения к себе. По мнению М.И. Лисиной, он носит аффективно-когнитивный характер, т.е. состоит из эмоционального отношения человека к себе и когнитивных представлений (знаний) о себе. Она считает, что «Я-образ» имеет сложную архитектуру, включающую центральное, ядерное образование, в котором представлено в наиболее переработанной форме знание о себе как субъекте, и «периферию», на которую поступают самые новые и свежие сведения человека о себе, оказывающие влияния на изменение его представлений о собственной личности.

В нашем понимании «Я-образ» педагога является обобщенной системой представлений субъекта о себе, образующейся в результате процессов осознания себя в трех взаимодополняющих и взаимопересекающихся системах: в системе педагогической деятельности, в системе педагогического общения и в системе личностного развития. Он имеет преимущественно когнитивный характер и является относительно устойчивым образованием, подверженным периодическим колебаниям под воздействием внутренних и внешних факторов. Таким образом, нельзя говорить о высоком уровне самосознания в случае неглубокого или неверного понимания себя (самопонимания) хотя бы в одной из указанных выше систем.

Введение понятия с а м о п о н и м а н и я позволяет расширить представление о природе «Я». Оно определяется нами как процесс, посредством которого учитель реализует деятельность самосознания, строит и (или) перестраивает образ самого себя, анализирует свой ценностный мир и постигает смысл своего существования.

Понимание себя, знания о себе самом учителю небезразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его самоотношения. В эмоционально-ценностной, аффективной подструктуре («Я-отношение») выделяются два уровня: глобальное и дифференцированное самоотношение, т.е. интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» и более специфическое измерение; самоуважение, самоинтерес, ожидаемое отношение других, а также совесть, гордость.

Аффективный компонент профессионального самосознания учителя характеризуется совокупностью трех видов отношений:

1) отношением к системе своих педагогических действий, к целям и задачам, которые учитель ставит перед собой в своей профессиональной деятельности, к средствам и способам достижения этих целей; оценкой результатов своей работы;

2) отношением к системе межличностных отношений с учениками, в которые вступает педагог в своей профессиональной деятельности; 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 себе как к личности, профессионалу, оценкой уровня своей личностной и профессиональной зрелости и соответствия собственному идеальному «Я-образу» педагога.

Одним из важнейших понятий, связанных с аффективной подструктурой профессионального самосознания учителя, является понятие самооценки.

В отечественной психологии самооценка рассматривается в двух аспектах: в связи с личностью и в связи с самосознанием. Разумеется, подобное разделение условно, и эти два подхода не противоречат, а скорее взаимно дополняют друг друга. Исходя из целей данного исследования, нас в большей степени интересует связь самооценки с самосознанием. Эту связь подчеркивал С.Л. Рубинштейн: «Самосознание человека не дано непосредственно в переживаниях, оно является результатом познания, для которого требуется осознание реальной обусловленности своих переживаний. Оно может быть более или менее адекватно. Самосознание, включая то или иное отношение к себе, тесно связано и с самооценкой. Самооценка человека существенно обусловлена мировоззрением, определяющим нормы оценки» [Рубинштейн 1989: 244].

Следует заметить, что этот широко используемый термин трактуется исследователями совершенно по-разному. Многими авторами самооценка понимается как оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, связывает ее с целостным образом «Я» и считается стержнем самосознания (А.В. Захарова, А.И. Липкина, И.С. Кон, В.В. Столин, Ш.И. Чеснокова и др.). В других работах самооценка отождествляется с эмоционально-ценностным отношением к себе или трактуется как звено мотивационно-потребностной сферы. М.И. Лисина различает абсолютную и относительную самооценку. Первая из них выражает отношение ребенка к себе вне сопоставления себя с другими людьми, вторая — отношение к себе в сопоставлении с другими. М.И. Лисина считает, что самооценку нужно характеризовать не количественно (насколько она высока), а качественно — каков ее состав и окраска (положительная — отрицательная, полная — неполная и т. д.).

В некоторых исследованиях, относящихся к области психологии учителя, самооценка рассматривается как составляющая в педагогической направленности, понимаемая как профессионально значимое качество учителя [Сластенин 1983; 1990].

Справедливо указывая, что при таком широком толковании самооценка перестает существовать как самостоятельный предмет анализа, Л.В. Бороздина предлагает рассматривать ее в качестве специфической функции самосознания, не сводимой ни к «Я-образу», ни к самоотношению [Бороздина 1991]. По ее мнению, самооценка — это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, оценка имеющегося потенциала с точки зрения определенной системы ценностей. Вследствие такого подхода она разводит понятия «Я-образу», самооценки и отношения к себе.

Нам представляется более обоснованной точка зрения В.Ф. Сафина, который употребляет для обозначения эмоционально-ценностного отношения к себе термин

«самооценивание», подчеркивая процессуальную сторону самоотношения [Сафин 1986]. По его мнению, самооценивание, имеющее аффективную природу, только впоследствии благодаря использованию определенных эталонов — других субъектов и их оценок, даваемых индивиду, — приобретает когнитивные качества. Результатом процесса самооценивания становится устойчивое обобщенное отношение личности к себе.

Представление о себе, о 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, детерминируют *поведенческий компонент профессионального самосознания* учителя, который реализуется в процессе саморегуляции.

Саморегуляция — это раскрытие резервных возможностей человека, а, следовательно, развитие творческого потенциала личности. Применение приемов саморегуляции предполагает активное волевое участие и, как следствие, является условием формирования сильной, ответственной личности.

Характеристики регуляторной системы человека существенно зависят от общего уровня его интеллектуального, волевого, эмоционального и нравственного развития. Индивидуальный стиль саморегуляции определяется взаимодействием разноуровневых механизмов, реализующих этот процесс, т. е. можно говорить о саморегуляции как о системе психотехнологий, направленных на развитие профессионального самосознания личности [Моросанова 2010].

Важным и универсальным механизмом процесса саморегуляции является рефлексия. Она фиксирует процесс деятельности, отчуждает и объективизирует его и делает возможным осознанное воздействие на этот процесс.

По мнению А.К. Осницкого, необходимо различение двух видов саморегуляции — деятельностной и личностной. Первый характеризуется преобладанием в регуляции задач предметных преобразований, второй — задач преобразования отношений к предметам и людям. В контексте проблемы самосознания учителя наибольший интерес представляет личностная саморегуляция, которая, по нашему мнению, может быть разделена на саморегуляцию в системе отношений и собственно личностную. Личностная саморегуляция проявляется в поступках и феноменологически совпадает с ними.

Высокий уровень развития саморегуляции, который объективно выражается в тонкости, дифференцированности и адекватности всех осознанных поведенческих реакций, поступков, проявлений и т. д., дает основание предполагать наличие достаточно зрелого состояния развития самосознания в целом. Можно сказать, что наиболее сложные формы саморегуляции возникают как завершающий этап самосознающей себя личности.

По нашему мнению, одним из основных психологических механизмов этой подструктуры является *удовлетворенность педагога собой и своей профессиональной деятельностью*. Под удовлетворенностью мы понимаем соотношение между мотивационно-ценностной сферой личности учителя и возможностью успеха деятельности по реализации ведущих механизмов.

Как было сказано выше, самосознание понимается, прежде всего, как процесс познания себя, выработки отношения к себе и саморегуляции. Но самосознание характеризуется также своим продуктом — «Я - к о н ц е п ц и е й».

«Я-концепция» выступает в качестве устойчивого компонента, создающего определенную линию поведения личности.

В то же время, она может иметь различную гибкость, подвижность и быстроту актуализации в разные периоды жизни человека. Она постоянно формируется, уточняется и укрепляется в процессе взаимодействия людей между собой. «Я-концепция» — это то, что складывается у человека на основе действия механизма рефлексии.

«Я-концепция» учителя — относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений о самом себе, на основе которой учитель строит свое взаимодействие с другими людьми и определенным образом относится к себе. Это целостная, хотя и не лишенная внутренних противоречий, система образов собственного «Я» учителя, выступающая как установка по отношению к самому себе в контексте связей с миром своей профессиональной жизнедеятельности.

2.4. Внутрличностные противоречия как движущие силы профессионального развития учителя

Поскольку основными источниками развития самосознания личности является собственная практическая деятельность человека и общение, то на процесс развития профессионального самосознания учителя и формирование убежденности в личностной и профессиональной компетентности, в соответствии с этим, оказывают влияние две наиболее значимые группы факторов. К первой относятся ожидания и оценочные суждения представителей непосредственного социального окружения педагога — его учеников, коллег, администрации, — интериоризуемые индивидом в процессе социального взаимодействия и общения. Ко второй — его мотивационно-ценностные ориентации и ожидания от самого себя как профессионала, вытекающие из его практической педагогической деятельности.

Рефлексивные «Я» учителя могут не совпадать, вследствие чего возникают внутренние противоречия, создающие сравнительно устойчивое «поле детерминации» [Асеев 1976], которое включает в действие конкретные психологические механизмы самодвижения и саморазвития личности.

Проблема влияния внутренних противоречий на личностное и профессиональное развитие была предметом исследования таких психологов, как К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Ф.Е. Василюк, А.И. Захаров, Е.С. Калмыкова, Г.С. Костюк, В.Н. Мясищев и др. Сходные проблемы затрагивались также при решении других теоретических задач и выражались в таких понятиях, как «дезинтеграция сознания» (А.Н. Леонтьев), «кризис идентичности» (Л.И. Анцыферова), «состояние психической напряженности» (Н.И. Наенко, В.В. Столин), «кризис развития личности» (Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь), «аффективный конфликт» (Л.И. Божович).

Векр направлений изучения движущих сил развития в психологии чрезвычайно широк. Однако при всем их многообразии, как это справедливо отмечено Л.И. Анцыферовой, большинство научных поисков в психологии основаны на двух методологических предпосылках, а именно, на принципе стремления к равновесию

и принципе стремления к напряжению [Анцыферова 1974]. Взаимодополняя друг друга, эти подходы дают широкие возможности для более полного представления о развитии личности.

Принцип стремления к равновесию объединяет ортодоксальный и современный психоанализ, необихевиоризм и когнитивную психологию. К этому подходу можно отнести представление А. Адлера о стремлении к компенсации дефекта, идею о редукции напряжения потребностей (необихевиоризм), положение К. Левина о жизненном пространстве личности, образующем единое психологическое поле и определяющем в ней тенденции к изменению, представления Л. Фестингера о когнитивном диссонансе и др. На *принципе стремления к напряжению* построена концепция самоактуализирующейся личности А. Маслоу, теория личности Г. Олпорта о тенденции к самореализации личности, а также концепция В. Франкла о тенденции к поиску смысла жизни как источника развития личности.

Общей стратегией научного поиска механизмов движущих сил развития личности в отечественной науке можно назвать выделение принципа саморазвития личности, основанного на диалектическом подходе. Данная научная традиция восходит к Аристотелю, Т. Гоббсу, Г. Гегелю, К. Марксу. Как писал Г. Гегель, «противоречие есть корень всякого движения и жизненности; лишь поскольку нечто имеет в самом себе противоречие, оно движется, обладает импульсом и деятельностью» [Гегель 1937: 520]. Для этой стратегии характерно выделение положения о существовании источника саморазвития личности в самом процессе развития и о противоречиях и гармонии противоположностей как движущей силы развития.

Категория внутреннего противоречия и его анализ получили достаточно широкое отражение в философской литературе.

Размышляя о развитии личности, Г.С. Батищев указывал на то, что именно противоречие, познанное и освоенное индивидом, является для него «внутренне необходимым способом быть субъектом, быть человеческой личностью, посвятившей себя прогрессу» [Батищев 1963: 46].

Рассматривая внутренние противоречия в философском аспекте и описывая в своей работе различные их виды, В. И. Горбач отмечает, что они всегда будут основой развития личности, тогда как внешние условия могут стать лишь причиной изменений [Горбач 1964].

О противоречивой природе человека размышляли Н.А. Бердяев, С.Л. Франк, М.М. Бахтин, С.Л. Рубинштейн. В трудах этих ученых, как справедливо отмечает М.Р. Гинзбург, «человек является двойственным... Эта двойственность является порождающим противоречием, задающим его собственно человеческое существование» [Гинзбург 1994: 45].

Проблема противоречий наиболее полно была разработана в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, Г.С. Костика. Личность в этих работах выступает как система противоречий между природным и социальным, индивидуальным и общественным, объективным и субъективным.

Основным способом бытия личности является развитие, а разрешение противоречий обеспечивает ее «движение». Однако в ходе развития личности приходится разрешать не только внешние, непосредственно социально обусловленные противоречия между ней и объективной действительностью, но и внутренние, «локализованные» во внутреннем мире [Абульханова-Славская 1983].

Г.С. Костюк считал, что движущими силами развития личности являются возникающие в ее жизни внутренние противоречия, которые обусловлены отношением личности к окружающему миру, внешними противоречиями между индивидом и обществом [Костюк 1969]. Сами по себе внешние противоречия не являются двигателем развития, они, в соответствии с принципом детерминизма, преломляясь, становятся внутренними, определяющими поведение и деятельность человека. К числу основных противоречий, служащих движущими силами развития личности, Г.С. Костюк относил расхождение между возникающими у человека новыми потребностями и наличным уровнем овладения средствами их удовлетворения; несоответствие достигнутого человеком уровня развития занимаемому им месту в системе общественных отношений; противоречие между тенденциями к инертности и устойчивости, стереотипизации с одной стороны, и к подвижности, изменчивости — с другой [Костюк 1969].

В.Г. Асеевым выдвинута гипотеза о сложной совмещенной структуре противоречий, способствующих психическому развитию [Асеев 1976]. Так, например, противоречие между сложившимися функциональными возможностями личности и объективно требуемыми качествами создает устойчивое «поле детерминации», под влиянием которого вступают в действие определенные механизмы конкретных ситуативных противоречий [Асеев 1976].

Основываясь на теории деятельности и данных возрастной периодизации психического развития Б.В. Зейгарник и Б.С. Братусь рассматривают в качестве источника развития личности противоречие между теми отношениями, которые человек волей обстоятельств, наличных возможностей, слабостей и т.п. осуществляет в реальной жизни, и теми, которые он мог бы осуществить в идеале человеческого развития. «В более широком плане — это противоречие между личной (индивидуальной) ограниченностью каждого отдельного человека и универсальностью, безграничными возможностями, предполагаемыми всеобщей родовой человеческой сущностью» [Зейгарник, Братусь 1980: 127]. Подобные кризисные противоречия, по их мнению, обычно осознаются самим человеком как явное расхождение между «Я-реальным» и «Я-идеальным». Главная причина этого «разлада» — внутренняя логика движения деятельности. Нередко прежние мотивы и представления о своих возможностях перестают соответствовать новым условиям и изменившемуся соотношению между пройденным и оставшимся жизненным пути. Дальнейший ход развития во многом определяется способностью личности к осознанию происходящих в ней изменений.

Е.С. Калмыкова под внутренним противоречием понимает противостояние двух разнонаправленных тенденций внутреннего мира, обусловленное их совпадением во времени или плане предметной отнесенности. По ее мнению, внутреннее противоречие может проявиться, стать актуальным, разрешиться, не переходя во внутриличностный конфликт, в том случае, если альтернативы не были взаимоисключающими. «Внутренний конфликт — это этап развития противоречий, на котором его стороны субъективно переживаются как абсолютно несовместимые, расходящиеся под углом 180°, что происходит в силу данных обстоятельств места и времени» [Калмыкова 1986: 40].

В психологии разработка проблемы внутренних противоречий тесно связана с исследованиями внутренних конфликтов и кризисов личности, так как этим психическим явлениям всегда предшествует развитие противоречий.

Рассматривая психологическое содержание внутреннего конфликта, А.И. Захаров главной причиной его возникновения называет аффективно переживаемую невозможность реализации жизненно важных потребностей самоутверждения, признания и единства «Я». В итоге создаются препятствия на пути осуществления ведущей личностной потребности в самореализации как главной фабулы внутреннего конфликта [Захаров 1982].

В работах В.Н. Мясищева и его сотрудников раскрывается диалектическое единство объективных и субъективных факторов возникновения и развития внутреннего конфликта, его социальной, психологической и нейрофизиологической природы [Мясищев 1960]. Определяя конфликт как несовместимость, столкновение противоречивых отношений, он подчеркивал, что «личность наиболее полно раскрывается в том, что для нее наиболее важно, значимо, к чему она наиболее сильно и настойчиво стремится; она наиболее ярко выражается в критические моменты, когда решаются жизненно важные для нее вопросы» [Мясищев 1960: 71]. Чаще всего конфликт возникает на почве столкновения желаний личности и действительности, которая их не удовлетворяет. То есть, по мнению В.Н. Мясищева, чем выше претензии личности, тем больше поводов для обострения противоречий. Этот вариант был впоследствии назван «неврозом относительной недостаточности».

Л.А. Петровская предлагает рассмотреть внутренний конфликт в схематичном виде. Участники конфликтной ситуации А и Б являются сторонами одной и той же личности. Стороны А и Б окажутся участниками конфликтной ситуации, если стремление стороны А к достижению некоторого желаемого для нее состояния С, объективно препятствует достижению стороной Б некоторого желаемого для нее состояния Д, и наоборот. В частных случаях С и Д могут совпадать. Это, к примеру, имеет место, когда А и Б стремятся к одной и той же цели, но при этом пути достижения взаимоисключают друг друга.

Ф.Е. Василюк, понимая под конфликтом некоторый «разрыв» жизни, когда невозможно выбрать одно из двух, когда «повреждено психологическое будущее», предлагает различать два основных его вида. Первый вызван противоречиями, в которых тенденции противоположны по содержанию, — во втором они несовместимы лишь по условиям места и времени. По представлению исследователя, внутренний конфликт наступает в том случае, если сознание капитулирует перед субъективно неразрешаемым противоречием. Это значит, что не всякое противоречие достигает уровня конфликта в своем развитии [Василюк 1984].

Л.И. Божович в своих работах использует понятие аффективного конфликта, подразумевая под ним некоторое субъективное переживание, возникающее в результате столкновения сильных, но разнонаправленных аффективных тенденций. Зачастую борьба между этими тенденциями носит открытый характер. В этих случаях человек сознательно взвешивает все «за» и «против», принимает решение и стремится к выходу из критической ситуации. Но есть случаи, когда внутренняя аффективная тенденция «заставляет идти сознание у себя на поводу», блокируя его. При данных обстоятельствах можно говорить об аффекте неадекватности, что приводит к дисгармоничному развитию личности. Экспериментальное изучение аффективного конфликта у школьников разных возрастов показало, что сила социальных намерений настолько велика, что в условиях столкновения

с бессознательными психическими образованиями они приводят к острейшим внутренним конфликтам, которые осложняют психическую жизнь. По мнению автора, «...человек, постоянно сталкивающийся с внутренними конфликтами, будет отличаться нерешительностью, неустойчивостью поведения, неспособностью добиваться сознательно поставленных целей...» [Божович 1978: 25]. Но в той же работе Л.И. Божович, признавая неизбежность внутренних конфликтов в возрастном развитии, отмечает, что они способствуют ее переходу на новые, более сложные уровни функционирования.

По этому же поводу Л.С. Выготский утверждал, что фактически негативное развитие в критические периоды является только теневой стороной позитивных изменений личности [Выготский 1972].

В.С. Мерлин исследовал развитие личности в психологическом конфликте, вызванном отрицательной оценкой труда человека администрацией и коллективом. Конфликтами типа «расстройства» он называет такие, при которых в силу сложившихся объективных и субъективных условий возникает глубокая неудовлетворенность личности какой-либо стороной своей деятельности. «Эти конфликты связаны с тяжелым перенапряжением нервной системы и потому выражаются в кратковременных или более длительных нарушениях нормальной нервной деятельности, иногда переходя в нервные заболевания» [Мерлин 1986: 93].

Автор многих известных работ, посвященных проблемам самосознания, В.В. Столин выделяет два типа внутренних конфликтов — конфликтный смысл поступка и конфликтный смысл «Я», отличающиеся друг от друга «материалом» составляющих сторон. В основе первого типа лежат мотивационно-ценностные ориентации, в основе второго — отношение к себе. Смысл «Я» возникает в результате соотнесения свойств личности с мотивами деятельности. Расширяются связи человека с миром, возникает множественность смыслов «Я», которые сами по себе нейтральны друг к другу. Но в «жизненном пространстве» индивида деятельности пересекаются, и ему приходится выбирать, что не всегда легко. После того как выбор сделан, возникает противоречие смыслов «Я», т.е. противоречие самосознания. Проведенные эксперименты позволили утверждать, что при таких столкновениях происходит осознание собственных личностных черт человеком, что запускает дальше работу самосознания [Столин 1983].

Исследования последствий переживания различных конфликтов личности, дали основание А.Г. Амбрумовой прийти к заключению, что конфликт, переживаемый личностью, образуется из двух или нескольких тенденций, одну из которых составляет основная, актуальная в данный момент, потребность человека, а другую — тенденция, препятствующая ее удовлетворению.

И.И. Чеснокова, не углубляясь в исследование понятия внутреннего конфликта, дает объяснение механизма его возникновения: «...при воздействии новой для данной личности информации, неожиданной или противоречащей тому, что было принято и усвоено ею, что прочно стало содержанием ее внутреннего мира, происходит нарушение равновесия уже сложившейся структуры ценностей личности» [Чеснокова 1977: 223].

Таким образом, возникновение внутренних противоречий и их обострение до уровня конфликта рассматривается в отечественной психологии в основном как закономерное явление в развитии личности.

Зарубежные психологи более активно обращались к изучению внутренних противоречий и конфликтов личности. Основоположник психоанализа З. Фрейд считал источником внутриличностных конфликтов противоречие между инстинктивными влечениями и требованиями социального окружения, опосредованными «Я». По его мнению, внутренний конфликт — это столкновение бессознательных импульсов с сознательными намерениями и желаниями человека, происходящее в силу неоднородности психики [Фрейд 1923].

Интерпретируя психологические конфликты, фрейдисты и неофрейдисты сосредоточиваются на поиске «вытесненных влечений». З. Фрейд называл девять основных типов внутренних конфликтов, к которым относил регрессию, подавление, отрицание, обращение против себя, проекцию, интроекцию, реверсию, реактивные образования, изоляцию.

Представители неофрейдизма (А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм, К. Юнг, Э. Эриксон и др.) обсуждали проблемы личностного роста и внутренних конфликтов с точки зрения взаимоотношений человека и социального окружения. Центральной идеей научного направления, основанного А. Адлером, является идея о столкновении бессознательного стремления человека к совершенству и неизбежного чувства собственной неполноценности. Напряженность внутреннего противоречия усиливается необходимостью компенсировать переживаемые физические или интеллектуальные особенности самой личности (помимо переживания реально существующих дефектов). Выбрав в качестве исходного момента развития чувство неполноценности, А. Адлер полагал, что разрешение данного противоречия должно идти по линии самоутверждения. При этом он выделил два пути — конструктивный и деструктивный. Конструктивный путь означает самоутверждение во благо другим, деструктивный — за счет унижения других. Причем, во втором случае позиция псевдосильного не снижает тревоги, ибо переживание неполноценности сохраняется, хотя и не осознается. Все невротические тенденции личности А. Адлер объясняет стремлением к власти, а терапевтическую задачу в этом случае он видит в восстановлении у человека чувства сопричастности к миру, раскрытию его навстречу другим [Adler 1927].

К. Хорни решающую роль в развитии личности отводила врожденному чувству беспокойства. С точки зрения влияния культуры, «исходный страх» определяется предлагаемыми миром противоречивыми ценностями, что особенно характерно для интенсивно развивающихся культур. Это приводит к внутренним конфликтам между потребностью в безопасности в ситуации соперничества и потребностью в удовлетворении желаний. К. Хорни рассматривает три основные тенденции личности: стремление к людям (наиболее оптимальный тип поведения, формирующий устойчивый тип личности); стремление от людей; стремление против людей. У всех людей в различные моменты жизни можно наблюдать данные проявления, однако если у здоровой личности эти тенденции уравнивают друг друга, то невротическая личность ведет себя в соответствии лишь с одной из них. Предлагаемый К. Хорни выход заключается в восстановлении утраченного реалистического отношения к жизни на основе анализа жизненного пути, ибо невротические тенденции могут возникать на разных этапах жизни [Хорни 1993].

Один из специалистов в области возрастного развития Э. Эриксон главную роль в развитии личности отводит человеческому «Я», которое отвечает за психическое здоровье индивида. Развитие личности он рассматривает с точки зрения усиления

«Я» и продвижения к идентичности. На пути «интеграции Я» личность проходит, по его представлениям, восемь стадий развития, охватывающих путь человека от рождения до смерти. Каждая из них представлена как кризис, ставящий человека перед условным выбором в сторону усиления «Я» или его ослабления. Сами стадии, по Э. Эриксону, заданы генетически, но позитивное или негативное разрешение кризиса определяется особенностями взаимодействия личности с социумом [Erikson 1968].

В своем учении К. Юнг утверждает, что наряду с личным бессознательным и сознанием, в душевной жизни существует взаимодействующее с ними коллективное бессознательное. Если личное бессознательное формируется в развитии индивидуального опыта человека и представляет собой содержание, им вытесняемое, то в коллективном бессознательном запечатлен опыт человечества. Каждый из нас является его носителем в силу принадлежности к человеческому роду и культуре. Именно этот пласт бессознательного является тем глубинным, сокровенным, что определяет особенности поведения, мышления, чувствования. Центральное место в научном подходе К. Юнга занимает индивидуация — процесс поиска человеком душевной гармонии, интеграции, целостности, осмысленности. Душевная жизнь выступает как бесконечное странствие внутри себя, открытие потаенных, бессознательных структур, требующих, особенно в кризисные моменты жизни, осознания и включения в душевную целостность. Душа, по мнению К. Юнга, представляет некую нефизическую реальность, исполненную энергии, которая перемещается в связи с внутренними конфликтами и включает в себя ряд противоположностей (сознательное и бессознательное, мужское и женское, экстравертированное и интровертированное и др.). Проблема заключается в том, что в силу ряда причин, прежде всего социокультурного плана, человек видит и развивает в себе только одну сторону единой противоречивой пары, тогда как другая остается скрытой, непринятой. В процессе индивидуации человек должен «открыть» и принять себя. Наши скрытые стороны требуют принятия, являясь нам в сновидениях, символически «взывая» к нам. Нужно уметь увидеть смысл призыва, так как игнорирование, типичное для неподготовленного человека, приводит к дезинтеграции, невозможности саморазвития и кризисным переживаниям, заболеваниями [Юнг 1996].

В центре теоретико-полевой концепции личности К. Левина лежит так называемое «жизненное пространство», которое он рассматривает как совокупность существующих взаимосвязанных факторов, определяющих поведение индивида в данное время [Левин 1982]. Оно охватывает личность и ее психологическое окружение, образуя единое психологическое поле. Поведение и развитие индивида представляют собой «переход» личности из одной области жизненного пространства в другую или изменение самой структуры жизненного пространства [Lewin 1935].

Исходя из положений «Теории поля», К. Левин выделяет три типа внутренних конфликтов, определяя их как ситуацию, в которой на индивида одновременно действуют противоположно направленные силы разной величины:

- человек находится между двумя положительными валентностями;
- человек находится между двумя приблизительно равными отрицательными валентностями;
- один из векторов поля идет от положительной, а другой — от отрицательной валентности [Левин 1982].

Согласно теории К. Роджерса, источники внутренней конфликтности лежат в стремлении личности к позитивной оценке как со стороны окружающих, так и со своей собственной. В качестве механизма возникновения конфликта выступает постепенная замена своих ценностей чужими, интроецированными. Корни этого явления, по мнению К. Роджерса, следует искать в социальном устройстве, которое требует от человека неперемного подчинения общепринятым нормам и правилам в ущерб развитию своей индивидуальности [Rogers 1965].

Как мы убедились, в психологии имеется много работ, авторы которых убедительно доказывают, что психически здоровая личность не только не лишена внутренних противоречий и конфликтов, а скорее наоборот, их наличие является необходимым условием разумной человеческой жизни. Исследования же названных психических явлений, как разрушающих создавшуюся структуру личности, в большинстве своем проводились в области патопсихологии.

Одна из причин различного видения функций внутриличностных противоречий и конфликтов (разрушительная или созидательная) кроется в недостаточном разделении понятий конфликта и противоречия.

Безусловно, противоречия и конфликты не могут рассматриваться как синонимы, но и не должны противопоставляться друг другу по нескольким причинам.

Термин «конфликт» встречается в общей, медицинской, социальной, педагогической и возрастной психологии, а также в социологии, психиатрии, педагогике. Внутриличностные конфликты в основном трактуются через понятие противоречия. Определяя конфликт как закономерное явление нормального функционирования личности, ученые понимают под ним обострение противоречий, способ их выявления и разрешения. То есть, психическому напряжению, вызванному внутренним противоречием, должен так или иначе прийти конец, наступить разрядка. Между тем, при описании некоторых серьезных нарушений в психике человека исследователи используют этот же термин. На наш взгляд, даже в тех случаях, где нет полного гармонического развития, обострение противоречий у здоровой личности не должно отождествляться с невротическим конфликтом.

Некоторые психологи в своих работах выделяют ряд признаков, которыми «нормальный конфликт» отличается от патологического.

С точки зрения К. Хорни, внутренние конфликты присущи любому человеку и не являются каким-либо патологическим отклонением, а напротив, «конфликты внутри нас составляют интегральную часть человеческой жизни». Фундаментальные различия между «нормальным» и невротическим конфликтами она видит в степени их осознанности: «нормальный конфликт» может быть полностью осознанным, а все существующие элементы невротического конфликта всегда бессознательны.

Э. Эриксон различает нормативные, необходимые и закономерные для поступательного, нормального развития личности конфликты, и те, которые носят травматический и невротический характер.

Определяя основное различие между здоровыми, самоактуализирующимися, и невротическими людьми, А. Маслоу выделил такую черту, как степень зависимости личности от мнений других. Согласно А. Маслоу, невротической личности свойственно искажать реальность, предъявлять неадекватные требования к ней, рассматривать ее сквозь призму своих побуждений, бояться неизвестного и нового.

Несомненно, что слабая степень самоорганизованности, неуверенность в собственных оценках из-за искаженного восприятия действительности обуславливают такую черту невротической личности, как зависимость от мнений других. Самоактуализирующиеся люди, напротив, опираются на собственное мнение и оценки, их поведение лишено защитной окраски, личные неудачи они принимают спокойно, не с таким отчаянием, с каким обычно люди встречаются проблемы в жизни.

Главное отличие здоровой личности Б.Д. Карвасарский видел в сохранении критического отношения к ситуации, к себе, к жизни. У невротика страдает часть личности, но в отличие от больных психопатиями, сохраняется критическое отношение к болезни [Карвасарский 1985].

А.И. Шутенко видит признаки дисгармонии и неразвитости самосознания в стремлении личности игнорировать собственные противоречия, а также в неспособности распознавать и отсутствии готовности разрешать их [Шутенко 1994]. А.Н. Алексеева, изучая особенности дезадаптивных людей, утверждает, что все они имеют недостаточный опыт конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в своей жизни. По убеждению автора, способность к разрешению внутренних конфликтов говорит о социальной адаптированности личности [Алексеева 1983].

Конфликтные ситуации бывают и у здоровых людей, утверждают Б.В. Зейгарник и Б.С. Братусь, они даже могут приводить к невротическим реакциям. «Но, во-первых... не у всякого здорового человека ситуация конфликта приводит к неврозу (большей частью это психопатическая личность). Во-вторых, развитие личности человека, заболевшего неврозом, происходит не из-за невротического конфликта, а вопреки ему, благодаря мерам компенсации, защиты, возможностей самоконтроля» [Зейгарник, Братусь 1980: 1]. Следовательно, внутренние конфликты в жизни здоровой личности и конфликты невротика могут быть похожи своими проявлениями, но их происхождение различно. Рассматривая личность с психопатологической точки зрения, П.Б. Ганнушкин отмечал, что «в таком, с одной стороны, хрупком и тонком, а с другой, — в таком сложном аппарате, каким является человеческая психика, можно у каждого найти те или иные, подчас довольно диффузные, конституционально-психопатические черты», и далее он подчеркивал: «...гармонические натуры по большей части есть плод воображения» [Ганнушкин 1964: 170].

Придерживаясь положения о созидательной роли противоречий и конфликтов, оговоримся, что речь не идет о необходимости постоянного напряжения психики. Однако, у человека должна быть развита «способность определенное время находиться на уровне, требующем меньшего психического напряжения, и затем вновь возвращаться на более высокий уровень» [Анцыферова 1981: 15].

Предпринятый анализ теоретических подходов позволяет определить внутриличностное противоречие как *субъективно переживаемое рассогласование тех или иных тенденций в самосознании личности (оценок, притязаний, установок, интересов), которые взаимодействуют и изменяют друг друга в процессе своего развития. Конфликт же является одним из этапов развития внутриличностного противоречия. Дальнейший ход формирования личности будет зависеть от способа преодоления конфликтной стадии.*

Проводя грани между конфликтами здоровых людей и невротиков, выделим основные отличия ситуативных невротических реакций, сопровождающих внутренний конфликт здорового человека, от невроза как устойчивой характеристики

личности. Среди них психологи, психоневрологи и психиатры называют степень осознанности личностью собственных психологических проблем, адекватность восприятия действительности, стремление к независимости от мнений других людей, сохранение критического отношения к сложившимся обстоятельствам, способность распознавать кризисные ситуации и готовность к их разрешению.

Исследование проявлений внутренних противоречий учителя в процессе его профессионального развития предполагает рассмотрение возможных форм развития и способов разрешения столкновения противоречащих сторон.

Как известно, в диалектике принята следующая последовательность развития: становление системы (возникновение противоречий), дестабилизация системы (борьба противоречащих тенденций) и переход к новой системе. Современные исследователи признают возможность такого развития, но не считают его единственно существующим. Более широкое распространение получила точка зрения, согласно которой изменения происходят не через разрушение имеющейся системы, а путем ее роста и усложнения.

Логика развития внутриличностных противоречий рассматривалась в трудах А.Н. Леонтьева, Е.А. Донченко и Т.М. Титаренко, Б.В. Зейгарник и Б.С. Братуся. Как правило, на начальных стадиях представления о себе перестают соответствовать представлениям о своих возможностях. Это происходит в силу того, что в развитии личности постоянно сменяют друг друга различные процессы. Круг связей, отношений, знаний и умений то расширяется, то сужается, в силу различных жизненных обстоятельств. Человек начинает искать выход из состояния беспокойства, которое сопровождается переживаниями, отрицательными и положительными эмоциями.

Б.В. Зейгарник и Б.С. Братусь отмечают, что первые признаки такого разлада в психике могут появиться задолго до осознания самим человеком созревающего противоречия. Они представляют собой малозаметные изменения прежнего отношения к окружающему [Зейгарник, Братусь 1980]. Изменяется то, что К. Левин называл характером требования: «Изменения характеров требования нередко выступают как первые признаки изменения внутренней ситуации, т.е. прежде чем сам переживающий заметит внутренние изменения собственных наклонностей» [Lewin 1926: 63]. Сложившаяся критическая ситуация «повреждает» психологическое будущее, тем самым нарушает душевное равновесие. Индивид встает перед необходимостью направить свои силы на восстановление осмысленности существования. Такую особую форму деятельности Ф.В. Василюк определил как *переживание* [Василюк 1984]. Пережить обстоятельства своей жизни человек может только сам, никто за него этого сделать не может. Но процессом переживания можно управлять — стимулировать его, организовывать, стремясь к тому, чтобы этот процесс в идеале вел к совершенствованию личности, а не к патологическому развитию [Василюк 1984].

А. Маслоу, рассматривая переживания как одну из общих характеристик самоактуализирующейся личности, позже убедился в том, что они встречаются практически у всех людей. Разница заключается лишь в отношении к ним. Одни принимают переживания, другие стараются вытеснить их. Между тем переживания придают смысл и ценность жизни, говорят о глубокой внутренней работе человека, о сложности его внутреннего мира [Maslow 1967].

Предпосылки благополучного разрешения противоречия в значительной мере определяются осознанием происшедшего, обозначением его для себя. Терапевт Р.А. Лурия в своей работе показывал разные уровни осознания индивидом собственных болезней: уровень непосредственно-чувственного отражения (неприятные ощущения), уровень эмоциональный (то, что принято называть переживанием), уровень рациональной переработки фактов и мотивационный уровень [Лурия 1936].

Описание клинических обследований Б.В. Зейгарник и Б.С. Братуся показывают, что исследователи не обнаруживают осознания столкнувшихся альтернатив при рассмотрении многих видов невротических конфликтов [Зейгарник, Братусь 1980].

По мнению Е.С. Калмыковой, осознание своих жизненно важных проблем выступает для личности как основа принятия некоторого решения, следствием которого будут какие-либо изменения сложившихся обстоятельств. Она экспериментально определила тревожность личности как косвенный показатель неосознаваемых внутренних противоречий [Калмыкова 1986].

Когда конфликт плохо осознается или совсем не осознается личностью, пишут З.Я. Горностаева и Л.В. Орлова, то на нервно-психическом бессознательном уровне автоматически включаются регуляторы психической защиты, коррекция в таком случае предполагает включение психотерапевтических средств их преодоления [Горностаева, Орлова 1996].

Если психоанализ связывает силу «Я» со способностью к использованию защитных психологических приемов, то отдельные исследования отечественных психоневрологов доказывают обратное: «...эти приемы выражают попытки не сильной, а слабой или больной личности справиться с неблагоприятной ситуацией» [Зачепиский 1980: 26, 27]. И далее отмечается, что у большинства здоровых людей вырабатывается поисковая активность I обеспечивающая действенную позицию при встрече с трудностями, что оберегает их от невротических заболеваний и позволяет противостоять препятствиям без дезорганизации психических и невросоматических функций.

Таким образом, появление признаков психологической защиты можно трактовать как отказ от реальной действительности для избавления страданий в виде неосознаваемых уловок, как яркий признак неспособности личности преодолеть жизненное испытание, а это значит, что «невелики у них пределы выносливости нервной системы» [Мясищев 1966: 97].

Оптимальное решение противоречий самой личностью во многом зависит также от потребности в самопознании и степени ее реализации.

Однако И.С. Кон предостерегает от смешения познавательного интереса к себе с эмоциональной озабоченностью собою. Если первое необходимо для устранения внутриличностного противоречия, то болезненная озабоченность производимым на людей впечатлением отрицательно влияет на жизненную продуктивность. Самопознание позволяет здоровому человеку рефлексировать свой внутренний мир и качественно по-иному воспринимать состояния других людей. Для нездоровой личности, анализирующей свои поступки и желания, скорее будет характерно сужение смысла своего существования, что приводит к возникновению различных путей аномального, не активного, а реактивного преодоления сложившегося противоречия. Смысл последующей деятельности такого человека сводится к тому, чтобы «законсервировать» ситуацию, т.е. приспособиться к возникшему противоречию, но не преодолевать его [Кон 1984].

Следовательно, самопознание отличается, прежде всего, тем, что оно открывает личности самое себя, определяя и расширяя границы собственных потенциальных возможностей. Такое самопознание можно обозначить как действенную рефлексию. Для невротической рефлексии будет характерен уход в себя, болезненное переживание, без активного преобразования, сложившейся критической ситуации.

Внутренний конфликт как таковой проявляется, когда происходит накал неудовлетворенных жизненных стремлений. У каждого человека есть свой необходимый и достаточный накал для обострения противоречий. Своего апогея конфликт достигает в те моменты, когда актуальность потребности ощущается особенно остро, но, одновременно, все больше осознается невозможность ее реализации.

Еще раз оговоримся, что обозначая в литературе одним термином внутренний конфликт, происходящий при здоровом и при аномальном развитии, психологи неоднократно указывали на принципиальные различия этих разных по сути, но похожих по внешним признакам, явлений.

Внутренний конфликт творческой личности и невротика порождается стремлением к совершенству, в обоих случаях есть выбор настолько высокого образца, что по сравнению с ним имеющиеся достижения кажутся незначительными. Но в первом случае конфликт разворачивается на основе сильного «Я», которое может ставить себе новые задачи, и разрешается посредством деятельности (учеба, самовоспитание). При слабом «Я» невротическая рефлексия остается на уровне пассивного самосозерцания, вырождается, по словам Г. Гегеля в «самодовольное нянчанье индивидуума со своими ему одному дорогими особенностями» [Гегель 1965: 26]. В этом случае внутренний конфликт не может служить стартовой площадкой для его преодоления, становясь средством самооправдания, отказа от деятельности.

Но накал неудовлетворенных стремлений способен породить и у здорового человека различные реакции: взрыв энергии, направленной на уничтожение этого состояния, беспомощность перед неразрешенностью конфликта или агрессию, которая вымещается не на истинных объектах или препятствиях, а на их случайных заместителях. Так, Э.З. Усманова, изучая мотивационную регуляцию мышления в условиях конфликтной деятельности, доказала, что для одних людей ситуация конфликта составляет стимул для развертывания активности, для других выступает как «тормоз», препятствие, значительно снижающее творческую активность [Усманова 1980].

Что же следует считать адекватным разрешением конфликтной ситуации?

Завершающим этапом развития внутриличностных противоречий является рождение новых отношений к миру, новых требований к себе и другим, новых повседневных действий и привычек. Конструктивное разрешение «означает новый этап развития личности, который в нормальном, поступательном движении этого развития поднимает человека еще на одну ступень, приближая к идеалу полного раскрытия человеческой сущности...» [Зейгарник, Братусь 1980: 140].

В результате реакции преодоления самого острого уровня противоречия личность перейдет на качественно новый способ жизнедеятельности: то, что служило поводом и причиной для переживания, может перевоплотиться во внутренний опыт, который будет регулировать последующую программу развития этой личности. Каков бы ни был исход противоречивого столкновения элементов самосознания, в любом случае выбранные «способы разрешения выражают качество развития личности» [Абульханова-Славская 1983: 40].

Психологический конфликт разрешается тогда, считал В.С. Мерлин, когда у человека складывается новое отношение к объективной ситуации, породившей конфликт. «Разрешение конфликта внешне выражается в том, что изменяются действия и поступки человека и ликвидируются временные “нервные расстройства”» [Мерлин 1966: 93].

Обобщая вышеизложенное, мы представили динамику внутреннего противоречия схематично, где попытались отразить описанные выше пути его развития (рис. 3).

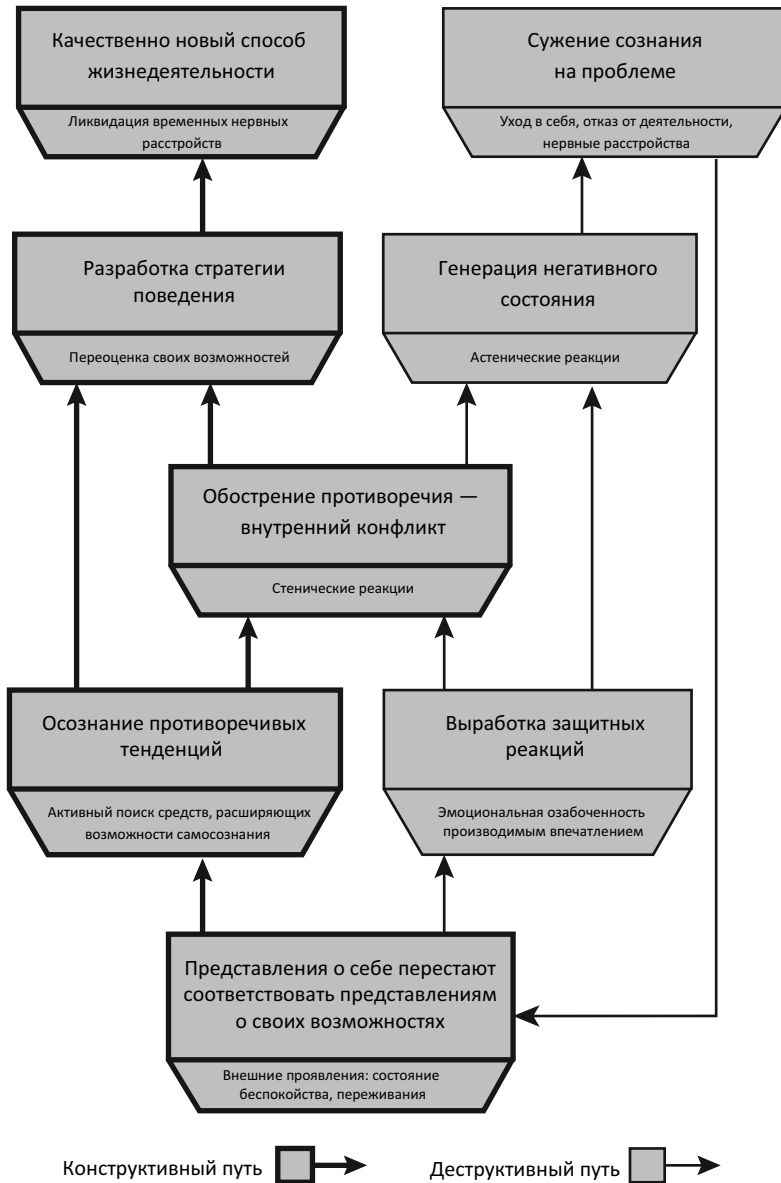


Рис. 3. Динамика внутриличностных противоречий

Таким образом, внутриличностные противоречия и конфликты сами по себе еще не определяют ход развития личности. Для того чтобы их рассматривать как предпосылку к актуализации потенциальных возможностей личности, нужно знать, насколько выражены у человека способности к активному преобразованию составляющих внутреннего противоречия.

Для понимания сущности профессионального развития учителя, в соответствии с нашим подходом, необходимо знать, какие противоречия нарушили привычный ход его жизнедеятельности, что представляют собой противоположности и каковы перспективы снятия деструктивных последствий обострившихся противоречий и эффективном их разрешении.

В.А. Слостенин и А.И. Шутенко выделяют следующие противоречия, которые сопровождают учителя в условиях современной школы: противоречия между динамикой профессиональных задач, требованиями к учительской профессии и внутренней готовностью учителя к их осуществлению; между неопределенностью воспитательной политики, нравственно-идеологическими установками общества и стремлением учителя занимать четкую и определенную позицию; между естественной личностной потребностью учителя в самореализации и возможностями ее достижения в сегодняшних условиях педагогической работы в школе [Слостенин, Шутенко 1995].

Рассматривая противоречия в качестве источника профессионального становления учителя, Э.Ф.Зеер считает, что этот процесс детерминирован противоречиями между требованиями со стороны общества и сформированными профессионально важными качествами; между творческим характером профессиональной деятельности и устойчивыми способами ее осуществления; между потребностью в самореализации и уровнем креативности личности учителя. Изучая особенности их влияния на ход профессионализации учителя, он замечает, что если на начальных стадиях профессионального развития решающее значение имеют противоречия между личностью и внешними условиями жизнедеятельности учителя, то на последующих— ведущее значение приобретают противоречия внутрисубъективного характера, обусловленные внутриличностными конфликтами, недовольством своим профессиональным ростом, потребностью в дальнейшем самоосуществлении [Зеер 1988].

Перечень противоречий, встречающихся учителю в процессе освоения профессии, неограничен. Лишь в границах его внутреннего мира, связанных с индивидуальностью педагога, происходит созревание и накал неудовлетворенных стремлений, которые могут породить как приток энергии для овладения сложившимися обстоятельствами, так и беспомощность перед ними.

Не исключая влияния на профессиональное развитие учителя противоречий между возможностями и способностями личности и требованиями макро- и микропедагогической среды, основным психологическим механизмом названного процесса мы считаем внутреннюю активность личности в направлении самореализации.

Итак, интегральные характеристики личности учителя — педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость — детерминируют эффективность труда учителя и являются объектом профессионального развития (саморазвития) учителя.

Фундаментальным условием профессионального развития педагога является переход на более высокий уровень профессионального самосознания.

В качестве движущих сил профессионального развития выступает конструктивное разрешение его внутриличностных противоречий, противоречивое единство рефлексивных «Я» учителя.

2.5. Модели труда учителя

Далее необходимо провести методологический анализ способов существования самосознания, или рефлексии (в данном случае различия несущественны), в целостных системах разного типа.

В общем виде проблема самосознания (рефлексии) заключена, прежде всего, в определении способа жизни индивида [Рубинштейн 1976]. Предельно обобщая, можно выявить два основных способа существования человека. Первый из них — это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек: кровно-родственные отношений, ближайший круг друзей, конечный набор социальных реалий. Индивид находится внутри самой жизни; всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям жизни, а не к жизни в целом. Здесь функционирует внешняя рефлексия.

Второй способ существования связан с появлением собственно внутренней рефлексии, которая как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный поток жизни и выводит человека за его пределы. С появлением такой рефлексии связано ценностно-смысловое определение жизни. Именно в этом способе, по сути дела, впервые встает проблема «уяснения самому себе своего собственного сознания», проблема нового сознательного опыта. В этом способе существования человека (учителя) мы выделяем три уровня самосознания по критерию полноты осознания себя самого и собственных мотивов жизнедеятельности. На первом уровне соотношение знаний о себе происходит в рамках сопоставления «Я» и «другого человека», на втором — в рамках сопоставления «Я» и «Я», на третьем — в рамках сопоставления «Я» и «высшего Я».

Положение С.Л. Рубинштейна о двух способах жизни послужило методологической основой для построения нами двух моделей труда учителя: модели адаптивного поведения учителя и модели профессионального развития учителя.

Низкий уровень развития самосознания педагога (адаптивное поведение) характеризуется процессами, которые С.Л. Рубинштейн определил как первый способ жизни, когда учитель находится «внутри» самого профессионального труда и способен относиться лишь к отдельным фрагментам и характеристикам этого труда, а не к труду в целом. Специфика профессионального самосознания в модели адаптивного поведения обусловлена многообразием ситуаций, требующим от него развитого умения «вписаться», скоординировать свое автономное действие с действиями других людей (администрации, коллег, родителей, учеников и др.).

В модели адаптивного поведения (I модель), в самосознании учителя доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий и норм. Имеются в виду процессы самоприспособления, а также процессы подчинения среды (учеников, родителей и др.) исходным интересам учителя. При этом учитель, как

правило, руководствуется постулатом экономии сил и пользуется, главным образом, наработанными алгоритмами решения педагогических ситуаций, превращенными в штампы, шаблоны, стереотипы, поступая в каждом конкретном случае определенным образом.

Здесь, вероятно, имеет смысл развести понятия «социальная адаптация» и «личностная адаптация».

Социальная адаптация — один из основных социально-психологических механизмов социализации личности. Под социальной адаптацией понимается присвоение индивидом социальных норм и ценностей, становление социально-типического багажа индивида. Высокий показатель социальной адаптации, по нашему мнению, — это умение работать в условиях совместной деятельности, адекватно реагировать в экстремальной ситуации и в условиях новой социальной среды, конструктивно разрешать межличностные конфликты, преодолевать трудности, не впадая в состояние фрустрации.

Личностная адаптация, на наш взгляд, — это пассивное, конформное принятие целей и ценностных ориентаций группы, подчинение среде, отсутствие у индивида стремления к независимости от воздействий извне, неспособность к гибкому поведению и спонтанности. Именно этот вид адаптации характерен для модели адаптивного поведения учителя.

Личностное развитие подразумевает стратегию высвобождения внутренних ресурсов, включающих способность решать ценностно-нравственные проблемы и при необходимости противостоять среде, активно воздействовать на нее, отстаивая свою независимость в условиях внешнего давления, возможность творческих проявлений.

Профессиональное развитие неотделимо от личностного — в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [Митина 1998], что характерно для модели профессионального развития учителя.

В модели профессионального развития (II модель) учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Этот прорыв дает учителю возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее, внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных ограничений. Осознание педагогом своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждают его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионального развития учителя является возможность и необходимость делать выбор, а значит, ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за все, что происходит и произойдет, — с другой.

О профессиональном развитии можно говорить, на наш взгляд, лишь в тех случаях, когда учитель осознает свое участие и ответственность за все, что происходит с ним, его учениками (и школой в целом), и пытается активно способствовать или противодействовать внешним обстоятельствам, планировать и ставить цели профессиональной деятельности, изменять ради их достижения самого себя.

Эта модель является, на наш взгляд, наиболее продуктивной в деятельности творческого учителя по ряду причин. Для своей успешной реализации этой деятельности необходима сильная, зрелая, гибкая личность, умеющая самостоятельно продуцировать цели и задачи, зачастую идущие вразрез с общепринятыми в данной школе (системе образования) взглядами, и добиваться их достижения. Поэтому все, что способствует личностному и профессиональному совершенствованию, расширяет потенциальные творческие возможности.

Следует признать, что наша система образования до сих пор представляет собой механизм консервации и простого воспроизводства инертной системы социальных отношений и господствующей идеологии, а главной функцией образовательных институтов была и остается адаптация индивидов к существующему порядку вещей. Как совершенно справедливо, на наш взгляд, пишет В.И. Слободчиков, образование у нас понимается «как формирование полезных знаний, умений, навыков, как воспитание полезных черт личности — полезных для неизменного и самоценного социума» [Слободчиков 1994: 12].

Таким образом, социальная практика, строящая адаптационное образование, транслирует устойчивый социальный опыт от поколения к поколению. И, стало быть, педагог, воспитанный в этой системе образования, воспитывает себе подобных. Можно предположить, что для абсолютного большинства наших учителей пока характерно адаптивное поведение в педагогическом процессе.

Как было показано в психологической характеристике I модели, основное влияние на поведение учителя оказывают внешние обстоятельства и требования. Можно предположить, что профессиональное функционирование учителя в русле данной модели детерминируется главным образом противоречием между требованиями профессиональной деятельности и профессионального сообщества, с одной стороны, и возможностями и способностями личности, индивидуальным стилем деятельности и общения, педагогическим опытом, — с другой. При этом динамика профессионального функционирования учителя проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации.

На стадии профессиональной адаптации возросшие требования общества, педагогического коллектива и деятельности вступают в противоречие со сформированными в вузе профессиональными характеристиками личности, знаниями и умениями. Пытаясь адаптироваться к профессиональному сообществу, молодой учитель перенимает, впитывает, ассимилирует чужой опыт, часто проявляя всеядность и нескритичность. На этом этапе превалирует стремление удовлетворить требования значимой среды, поэтому профессиональное становление идет замедленными темпами.

На стадии профессионального становления необходимость приспособления к требованиям руководства и профессионального сообщества вступает в противоречие с выработанным к тому времени педагогом индивидуальным стилем деятельности и общения, профессиональными познаниями, собственными приемами и «техниками».

На стадии профессиональной стагнации учитель приспособливает свои индивидуальные способности и возможности к требованиям профессиональной среды и существует за счет достижений прошлого, эксплуатации стереотипов, канонизации и универсализации собственного опыта. При этом возникают

предпосылки для снижения профессиональной активности и роста специалиста, появляются признаки «истощения» и «выгорания», невосприимчивости к новому, использования своего положения для подавления учеников.

Исследователи «педагогического криза», «истощения», «выгорания» учителя (С.Г. Вершловский, Э.Ф. Зеер, Л.А. Китаев-Смык и др.) рекомендуют в этот период поддерживать у педагога веру в себя, дать ему возможность отдохнуть, сформировать приемы специальной психологической защиты, способы самоконтроля и саморегуляции.

Однако ошибочно думать, что такие косметические изменения автоматически приведут к ситуации, в которой учителя будут действовать существенно иначе.

Если думать о лечении причины болезни, а не ее симптомов, то нужно обратиться к *модели профессионального развития учителя*. Среди противоречий разного рода, определяющих развитие учителя, следует выделить внутриличностное противоречие.

Как было сказано выше, под истинным развитием мы понимаем саморазвитие как внутреннюю активность учителя по качественному преобразованию себя самого, самоизменению. Но тогда приходится отбросить активные действия другого «деятельность развивания» [Слободчиков 1994]. Без признания активности другого, органически включенную в процесс развития учителя, источник саморазвития становится необъясним. Поиски такого источника, на наш взгляд, целесообразно проводить в системе, общности «учитель-ученик». «Учитель учится у своих учеников, что делать», — сказал Сенека. Эта максима на законных основаниях украшает главный вход знаменитого «Института Руссо» в Женеве. Но учитель учится не прямо, а опосредованно, через свое рефлексивное отражение.

Ученики обмениваются наблюдениями, обсуждают, дискутируют, и в результате знают учителя достаточно хорошо. Иногда пытаются сделать его безвольным инструментом в своих руках, используя все его недостатки, слабости, изъяны, нерешительность. Иногда подвергают его суровому экзамену и справедливо оценивают. И либо доверяются, либо замкнутся, законспирируются, затаятся, — либо объявят открытую войну.

Дети вознаграждают учителя, но они и наказывают: высмеивают, нарушают покой, травят, бунтуют. Они хотят, чтобы педагог был для них образцом, чтобы он показал пример и словом, и делом. Перед учителем встает дилемма: вступить в тяжелую борьбу со своим несовершенством или в борьбу со своими учениками.

Первый путь — путь саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования — постепенно превращает педагога в поборника интересов ребенка, общих с ним интересов.

Второй путь — запретов, ограничений, изоляции своей жизни от жизни и переживаний детей — превращает его в надсмотрщика и палача.

Учитель, у которого отсутствует в сознании восприятие отношения к себе ученика, потенциально готов ориентироваться только на себя и свои цели, так как он внутренне игнорирует ребенка как субъекта. Высказываясь по этому поводу, Ю.Н. Кулюткин призывал педагогов при проектировании своего поведения в учебно-воспитательном процессе ориентироваться не только на особенности учащихся, но и оценивать свое поведение с точки зрения учеников [Кулюткин 1983; 1985].

Согласно американским психологам П. Секорду и К. Бакмену [Sekord, Backman 1964], неустойчивость самосознания возможна в результате рассогласования представления о себе в некотором аспекте, интерпретации своего поведения в свете этих представлений и представления о том, как другое лицо принимает его в данном аспекте.

Философы и психологи неоднократно указывали на диалогичность самосознания. (М.М. Бахтин, И.С. Кон, В.В. Столин и др.). Как говорил М.М. Бахтин, «другой» всегда имеет некий «избыток видения», и прежде всего он, со своей точки зрения, может меня увидеть так, как это принципиально недоступно мне самому. Вот почему, высказывая что-то свое, человек предвидит, предчувствует, мыслит о возвращении другого, имеет его в себе.

Профессиональное самосознание учителя, таким образом, как бы зеркально отражает реакции на него учеников. Это отражение и есть источник профессионального развития учителя.

«Я-отраженное» учителя не совпадает с «Я-действующим» — это является основным диалектическим противоречием, движущей силой профессионального развития учителя. Переживание этого противоречия побуждает учителя к поиску новых возможностей самоосуществления, к осознанию тех характеристик собственной личности, деятельности, общения, развитие которых будет способствовать приближению «Я-действующего» к «Я-отраженному». Но, как было показано выше, несовпадение «Я-действующего» и «Я-отраженного» может приводить как к попыткам изменения своего внутреннего мира, так и к попыткам изменения внешней среды (поведения и отношения учеников).

Для развертывания внутреннего противоречия между «Я-действующим» и «Я-отраженным», как движущей силы профессионального развития учителя, необходим активно-действенный момент, некая «третья сила», которая будет направлять разрешение этого противоречия в конструктивное русло.

По нашему мнению, сейчас возможно и необходимо углублять и обогащать психологические знания в традиционном смысле этого слова духовно-практическим опытом самопознания и самовоспитания. Уже предварительное обобщение этого опыта позволяет сделать вывод, что существует не только «эмпирическое Я» повседневного самосознания с его наличными ограниченными психологическими характеристиками, но и «высшее Я», содержащее всю полноту возможностей, которые в перспективе может раскрыть человек. По отношению к «эмпирическому Я» и его жизненной ситуации «высшее Я», как показал М.М. Бахтин, является непременным условием творчества. Поэтому в качестве одного из синонимов «высшего Я» мы будем пользоваться выражением «творческое Я» учителя в том же контексте, в каком А.А. Мелик-Пашаев использует расширенное понимание этого термина [Мелик-Пашаев 1994]. Это одна из тех проблем, которые с наибольшим трудом поддаются осмыслению в логике научного исследования, и, тем не менее, назрела необходимость введения понятия «творческого Я» учителя, заключающего в себе потенциальный источник творчества.

«Эмпирическое Я» учителя с низким уровнем развития самосознания не позволяет индивиду освободиться от собственных эгоцентрических установок, утилитарно-отчужденной позиции. Учитель с высоким уровнем развития самосознания способен выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической

практики, за пределы своего «эмпирического Я», что создает условия для проявления в сознании и деятельности учителя «творческого Я». Целостное отношение учителя к собственному педагогическому труду создает основу для самореализации его «творческого Я».

Учитель утверждает не только реальность и ценность педагогического труда, но и собственного «творческого Я», которому доступна и соразмерна эта психическая реальность. Благодаря этому, педагогическое творчество может стать путем самореализации учителя. Область действительности, в которой учитель приобретает опыт расширенного, обновленного самосознания, становится для него пространством успешной самореализации. Образуется некий «вектор» самореализации «творческого Я» учителя в плане наличной действительности.

Отношение «эмпирического Я» и «творческого Я» — это разные уровни самосознания человека, но разница эта не количественной, а, в первую очередь, качественной природы. По отношению к «Я эмпирическому» «творческое Я» обладает той позицией, которая является неперенным условием творчества, в том числе и направленного на себя.

Обратим особое внимание на то обстоятельство, что понятия «творец» и «мастер» в данном контексте не являются синонимами. Мастерство, с точки зрения А.А. Мелик-Пашаева, это «орган самореализации неповторимого “творческого Я”». Оптимальное соотношение данных понятий, по нашему мнению, предлагает А.Б. Орлов, который считал, что «мастер» является слугой «творца», а мастерство — средством творчества, самоактуализации [Орлов 1991]. Это значит, что учитель, мастерски владеющий эффективными, уже отработанными технологиями, но не стремящийся обогатить их собственными профессиональными находками, не сможет реализовать свой творческий потенциал. Между тем, не достигнув необходимого и достаточного уровня педагогического мастерства, любому педагогу будет трудно претворить в жизнь свои творческие замыслы.



Рис. 4. Элементы «профессионального Я» учителя

Представим схематично противоречивое единство «Я-действующего» и «Я-отраженного», а также «Я-эмпирического» и «Я-творческого», которые направляют развитие учителя как профессионала (рис. 4).

Опираясь на данный схематичный рисунок, рассмотрим элементы «профессионального Я» учителя в их взаимодействии.

Процесс профессионализации учителя — это процесс постоянного выбора между продвижением и отступлением. Столкновение в самосознании «Я-действующего» и «Я-отраженного» создает напряжение,

затрудняющее привычный ход жизнедеятельности учителя. Выбор пути разрешения противоречия зависит от двух факторов. С одной стороны, в основе самореализации учителя лежит высокий уровень развития самосознания. Это означает, что то, чем уже овладел учитель, становится источником внутриличностных противоречий между составляющими профессионального самосознания и, в конечном счете, источником его профессионального развития. С другой стороны, потребность в актуализации потенциала педагога будет способствовать преодолению возникающих препятствий. Как справедливо замечено А. Маслоу: «Человек является одновременно тем, что он есть, и тем, чем он стремится быть» [Maslow 1968: 240].

Особое место в рассматриваемой проблеме занимает аспект *духовности человеческой жизни*. В большинстве исследований он решается с теологической позиции. Князь Е.Н. Трубецкой говорит о двух линиях жизни — плоскостной, земной, или горизонтальной, и небесной, восходящей, или вертикальной. Только при скрещивании этих двух линий возможно реализовать смысл любого бытия. Для Е.Н. Трубецкого он состоит в реальном претворении и воплощении Креста как символа единения мира и Духа. Это и есть высшая цель человеческой жизни, завещанная человеку Богом [Трубецкой 1995: 316]. Нам близка эта позиция. Возможность существования двух субъективно различных способов бытия мы связываем с горизонтальной и вертикальной линиями жизни. Для горизонтальной линии характерно нахождение учителя внутри жизни, невозможность занять позицию вне ее (I модель). Наоборот, рефлексия над жизнью предполагает объективный взгляд на нее «сверху», т.е. с вертикальной оси. Однако расположение бытия только вертикально может быть чревато полным отрывом от действительности, когда человек забывает о реальности в угоду бесплодным духовным исканиям.

В скрещивании горизонтальной и вертикальной линий мы видим возможность человека жить в реальности, заботясь о близких, о материальном достатке и т.п., и одновременно осуществлять рефлексии над горизонтальной линией бытия, «выходя за ее пределы», т.е. помещая себя на вертикальную ось. Последняя является осью духовности субъекта. Ее уровень определяется точкой, откуда осуществляется рефлексия. Возможность анализа конкретной ситуации, жизненного направления, всего бытия в целом определяется высотой этой точки на вертикальной оси. Скорее всего, не каждый человек способен осуществлять обе жизненные линии.

По всей вероятности, о такой же системе координат говорит и А.А. Мелик-Пашаев. Он считает, что до определенного момента смыслом жизни человека являются дальние и близкие «горизонтальные» цели, приобретая наконец все большее значение, духовные (вертикальные) цели становятся моментами «приближения — или удаления — от верховной Цели жизни». Для А.А. Мелик-Пашаева надежда найти смысл жизни «вне религии, вне духовного опыта и собственной причастности человека к ним» также представляется иллюзорной [Мелик-Пашаев 1994]. На духовность, как «стержень» человечности и человеческой жизни, указывают также В.В. Кузин и Б.А. Никитюк. Б.С. Братусь о «вертикали души» говорит, тесно связывая ее с восхождением по уровням в структуре личности, обусловленным «восхождением к единению с Богом». По его мнению, «вертикаль души» составляют уровни смысловой сферы (эгоцентрический, группоцентрический, гуманистический, духовный), а степени присвоенности их личностью (ситуативная, устойчивая, личностно-ценностная), составляет горизонталь системы смысловых отношений индивида.

По нашему мнению, важным условием сохранения вертикали (вектора развития) является наличие стремления к выражению своего «творческого Я», которое будет стимулировать учителя к активному поиску и выведет его на качественно новый виток профессионального развития. Развитие внутриличностных противоречий педагога по пути «Я-творческого» будет являться конструктивным их разрешением.

Итак, противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого» задает и направляет безграничный путь профессионального развития учителя. Соответственно, сам ход его состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм общности, единства — другими формами — более сложными, более высокого уровня развития.

Профессиональное развитие учителя детерминируется противоречиями разного рода, в том числе и теми, которые выделяются в модели адаптивного поведения. Но основным диалектическим противоречием профессионального развития учителя является, на наш взгляд, внутриличностное противоречие.

Таким образом, **психологическим механизмом саморазвития** является *внутренняя активность личности учителя, активность по преобразованию своего внутреннего мира в направлении самореализации*. Под «механизмом» мы понимаем совокупность внутренних логических связей, процедур, определяющих возникновение изменений в поведении учителя как саморазвивающейся системы. Для более глубокого осмысления этой проблемы существенный интерес представляют исследования по психосемантике, в которых делается попытка построить экспериментальную модель концептуальной системы, соответствующей субъективной картине мира человека. Отмечается, что ее предпосылки возникают еще на довербальном этапе развития. В пользу целостности этой системы свидетельствуют, в частности, данные о единстве вербальной и визуальной семантики на уровне глубинных факторов. Вместе с тем концептуальной системе, как она описывается психосемантиками, недостает, на наш взгляд, «инициативной активности».

Большой акцент на проблеме субъектной активности исследователи делают при использовании сформулированного Дж. Келли понятия личностного конструкта. Личностный (индивидуальный) конструкт — это особое субъективное средство, сконструированное самим человеком, с помощью которого он выделяет, оценивает и прогнозирует события, организует свое поведение. В данной характеристике на первый план выступает «инструментальный» аспект: личностный конструкт как средство достижения определенной цели. И в этом смысле данное понятие не менее содержательно, чем понятие «ядра субъективности», характеристика которого дана в работе В.Э. Чудновского. Он подчеркивает мысль о том, что субъективный мир людей иерархичен по степени внутренней активности. «Ядро» — это средоточие внутренней активности, как бы квинтэссенция субъективного мира человека. Оно может включать в себя как проявления сознания и самосознания, так и неосознаваемые побуждения, генетически обусловленные комплексом базовых задатков и потребностей и направленные на раскрытие, реализацию собственных потенциалов субъекта.

Таким образом, ядро субъективности — своеобразный сплав различных по своей психологической сути проявлений субъективного, которые объединяет высокий «заряд» субъективной активности. «Верхний», интеллектуальный слой «ядра

субъективности» включает в себя проявления сформировавшейся у человека концентуальной системы как субъективной картины мира.

В ходе онтогенеза происходит все большая эмансипация «ядра субъективности» от породивших его внешних и внутренних условий, оно приобретает определенную устойчивость, инертность, сопротивляемость по отношению к непосредственным воздействиям. В этом смысле представляет интерес характеристика такого уровня развития личности, при котором сам внутренний мир человека начинает функционировать на основе самоорганизации и возникают механизмы, позволяющие менять структуру психологической организации индивида, придавая ей «гибкость».

Модели развития личности, по-видимому, существенно обусловлены характером формирующегося у индивида ядра субъективности.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности учителя (II модель), мы выделяем в нем три основные стадии, качественно отличающиеся друг от друга уровнем развития самосознания.

На стадии самоопределения, — соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления «Я» и «другого» (учителя, ученика, родителя). Сначала определенное качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем переносится на себя и происходит сознательный акт выбора, выявления и утверждения необходимости собственных изменений и преобразований. Это происходит благодаря особой взаимосвязи с другими людьми, которая характеризуется способностью отождествления себя с другими (возможность брать новое содержание от других), и обособления себя, своего «Я» (возможность делать данное содержание своим). И здесь чрезвычайно важно оставаться субъектом своей педагогической деятельности, не утратить собственные профессиональные взгляды, обогащаясь чужим опытом, не поддаться негативным влияниям педагогической микросреды, ориентируясь на обратную связь от учеников, анализируя и осознавая свои возможности и способности, стремиться максимально приблизить «Я-действующее» к «Я-отраженному».

На стадии самовыражения, — соотнесение знаний о себе происходит в рамках «Я» и «Я». Учитель оперирует уже готовыми знаниями о себе, в какой-то степени уже сформированными, полученными в разное время, в разных ситуациях. На этой стадии учитель соотносит свое поведение с той мотивацией, которую реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Главным мотивационным фактором при этом является стремление учителя к возможно более полному проявлению своих возможностей, творческих способностей.

Учителем начинает осознаваться потенциальная бесконечность (неконечность) себя самого, позволяющая выходить за пределы повседневной педагогической практики, за пределы самого себя, создавать новое, творить.

На стадии самореализации, — соотнесение знаний о себе происходит в рамках «Я» и «высшее Я». Формируется жизненная философия учителя в целом, осознается смысл жизни, общественная ценность личности педагога. Расширение рамок осознания самого себя, своего места в жизни, своей миссии, обусловлено высоким уровнем ценностно-смыслового отношения учителя к своей профессии как к чрезвычайно значимой жизненной ценности, как к способу самореализации, дающему возможность осуществить, «выполнить» себя, удовлетворить потребность

во всестороннем развитии личности, т.е. потребность реализовать собственное «творческое Я». Способность трансцендирования является главнейшим свойством личности учителя на этой стадии.

Очевидно, что перспективы благоприятного профессионального развития неизбежно зависят от тех индивидуально-типологических характеристик, психологического и духовного багажа, с которыми учитель вступает в следующую стадию своего развития.

Попытка представить и описать процесс профессионального развития учителя целостно и динамично (концептуально) требует сочетания метода понимающей психологии с точным научным анализом, а также освоения богатейшего наследия (и мирового, и отечественного) религиозной философии, духовного опыта исповедников веры. Только такое сочетание дает возможность, по нашему мнению, строить новый взгляд, стереоскопическое и голографическое видение педагогической реальности в ее субъективной проекции. Поэтому в следующих главах будут описаны те психологические реальности, которые сопровождают профессиональное развитие учителя и взаимообуславливают друг друга: развитие — смысл жизни — творчество — профессиональное здоровье педагога.

И другое (противоположное) сочетание взаимообуславливающих психологических реальностей: адаптация — жесткое ролевое поведение — профессиональная деформация личности — утрата психического и физического здоровья педагога.

2.5.1. Модель профессионального развития учителя

Проблема *смысла жизни* настолько важна в педагогической профессии и настолько неоднозначно раскрывается в научной литературе, что целесообразно остановиться на ней более подробно.

Когда размышляешь над проблемой смысла жизни, оказывается, по меткому замечанию Л.Н. Толстого, что речь идет вовсе не о точном знании, а о некотором роде веры, когда одни верят в то, что жизнь не имеет смысла, а другие не верят в это, и, наоборот, считают ее исполненной смысла.

Рассмотрим, как в философско-психологической литературе развивались эти альтернативные точки зрения.

К первой категории представителей философского знания, утверждающих, что жизнь бессмысленна, можно отнести немецкого мыслителя середины XIX в. А. Шопенгауэра (1788 – 1860), автора работы «Мир как воля и представление», который называет жизнь маятником между скукой и страданием. «Нужда — бич народа, скука — бич знати». Человек с его желаниями — «вечно томящийся Тантал». Согласно греческой легенде, он наказан в аду муками неудовлетворенности... Страдания рождают в человеке хотение, которое вновь приводит к страданию. Высшее благо, по А. Шопенгауэру, — это безвольное состояние. Однако отсутствие желаний приводит к еще большему бедствию: оно порождает убийственную скуку, пустоту. В то же время, ученый порицает самоубийство, называя его «напряженным и безумным поступком». Единственный выход для человека он видит в аскезе, в подавлении воли, в уничтожении потребностей [Шопенгауэр 1992].

Другой представитель философской мысли Н. Гартман, написавший работу о пессимизме, считал всякое счастье самообманом. Он выделял три иллюзии

счастья: в настоящем, в загробной жизни и в прогрессе. И потому — «сон без сновидений — относительно счастливейшее состояние, ибо это единственный случай полного отсутствия страданий». Так называемые земные блага — здоровье, молодость, свобода, богатство — есть лишь условия нулевой точки ощущения (цит. по: [Марцинковский 1996: 9]). Человек испытывает радостное ощущение, когда у него прекращается зубная боль. Но ведь зубной боли нет и у бездушного камня. Н. Гартман усматривает в жизни безумие желания и бедствие бытия. Безмятежность небытия — высшее блаженство.

Одним из немногих атеистов, рискнувших довести богоотрицание до логического конца, был еще один философ XIX столетия — Ф. Ницше. «Бог умер!» — восклицал он и лихорадочно спешил изгнать из жизни людей все то, что о Нем напоминает. Бог умер, и, следовательно, вся Вселенная — не более, чем игра слепых стихий. Небо пусто, мир пуст, все повторяется в бесконечном течении времени. Смысла нет, цели нет, нет ничего, что имело бы цену. И как смешны поэтому притязания человека на величие. Он вышел из небытия и уйдет туда же вместе со своей цивилизацией и планетой. Ф. Ницше отверг все нравственные принципы христианства, ибо закон природы — это торжество сильнейшего. Он с презрением говорил и о возможности любых социальных преобразований [Ницше 1996].

В XX веке разлад между атеистическим взглядом на мир и жадной идеала особенно ярко проявился в работах французского философа-экзистенциалиста А. Камю. Наставая на абсурдности бытия, он, тем не менее, стремился опереться на нравственную волю человека. Он боролся, отстаивая права людей, боролся против тирании, вел споры, обличал, проповедовал. Между тем подобная позиция едва ли вытекала из его теории абсурда. А. Камю сам признавался в этом своим оппонентам. «Сказать по чести, — писал он им, — я с трудом находил для спора с вами другие доводы, кроме властной тяги к справедливости, которая, в конце концов, столь же мало разумна, как и самая неожиданная страсть» [Camus 1965: 240].

Другие экзистенциалисты атеистического толка утверждали, что «абсурдность» мира выявляется при его столкновении с человеческим «Я», которое, подобно одинокому изгнаннику, тщетно ищет смысла и жаждет высшей гармонии.

К о в т о р о й к а т е г о р и и философов, безусловно уверенных в наличии смысла жизни, можно отнести такого выдающегося представителя христианского экзистенциализма, как Н. А. Бердяев, а также других представителей русской философской школы конца XIX–начала XX века Н.А. Бердяев утверждал, что философия есть поиск смысла жизни, а религия — его реализация [Бердяева 2002].

Русские философы основывались на нескольких положениях в отношении смысла жизни.

1. Бессмысленно искать смысл жизни *только в рамках биологического существования*. Первое, в чем проявляется присущее человеку искание смысла — цели жизни, есть «жесткое страдание от окружающей нас бессмыслицы», — утверждал Е.Н. Трубецкой [Трубецкой 1995: 33]. Тот смысл, который мы ищем, в повседневном опыте нам не дан, и нам не явлен; весь этот будничныи опыт свидетельствует о противоположном — о бессмысленности. И эти свидетельства опыта следует принимать во внимание при рассмотрении вопроса о смысле жизни. С тех пор, как человек начал размышлять о жизни — бессмысленное существование всегда представлялась ему в виде замкнутого порочного круга.

Это — стремление, не достигающее цели, а поэтому роковым образом возвращающееся к своей исходной точке и без конца повторяющееся. Заслуживает ли название жизни это бессмысленное чередование рождений и смертей, эта «однообразная смена умирающих поколений?» [Трубецкой 1995: 35]. И человек глубоко тоскует о тщете человеческого существования.

Мир в своем непосредственном бытии и течении бессмыслен; он погибает от страданий и лишений, нравственного зла, эгоизма, ненависти, несправедливости. Всякое простое участие в жизни мира, в смысле простого вхождения в состав его стихийных сил, есть соучастие в бессмысленном хаосе, в силу чего и собственная жизнь участника есть лишь бессмысленный набор слепых и тягостных внешних случайностей [Франк 1992].

«Ясно одно, — пишет выдающийся христианский мыслитель, профессор В.Ф. Марцинковский, — этой жизнью, данным растительным, животным прозябанием, жить действительно не стоит. Поистине на этом свете жить скучно, не только скучно, но и страшно... И не преувеличивает герой трагедии Шекспира Гамлет, когда в припадке уныния восклицает: “Весь мир — тюрьма”. Да, мир, как он есть, весь — тюрьма, весь — больница... весь — кладбище человечества, где бессмертна лишь смерть» [Марцинковский 1996: 11].

2. Каждый человек, так или иначе, определяет свое отношение к вопросу о поиске и наличии смысла жизни, в той или иной мере ищет смысла прекрасного, жизненного, вечного, всем доступного. И не удивительно, что мы скоро разочаровываемся в различных ответах на вопрос о смысле жизни, предлагаемых нам различными философскими течениями.

Сторонники *гедонизма* (от греч. «гедоне» — удовольствие) утверждают: «Будем есть и пить, ибо завтра умрем!». Но не вызывают ли все наслаждения и удовольствия этого мира уже и теперь чувство насыщения, скуки, потери самого желания жить?

Сторонники *эвдемонизма* говорят нам, что смысл жизни есть благо (от греч. «эвдемония» — счастье, благосостояние). Но в чем оно? Где такое благо, которое удовлетворило бы каждого человека?

Проповедники *утилитаризма* видят смысл жизни в достижении пользы. Но в чем эта польза — абсолютная, вечная, всем доступная?

Последователи *материализма*, признающие только видимую, осязаемую материю, отрицающие природу духа, вечность, приводят нас к тупику, к глухой стене отчаяния, безысходности, бесцельности.

С точки зрения многих философов, осмысленность жизни зависит от степени нравственности человека. Она ставит перед человеком решающий выбор: долг или счастье? Для Н.Я. Грота дилемма разрешается в пользу долга. Для В.В. Розанова установка на счастье, как верховный принцип человеческой деятельности, также совершенно неприемлема. Ориентацию на счастье философ связывает с физиологической, чувственной природой человека. По В.В. Розанову, идея счастья не должна быть смысложизненным ориентиром, ибо она способна понизить качество и уровень духовной жизни человека и человечества. Счастьем он противопоставляет понятие радости, которая есть чисто внутреннее ощущение, являющееся, когда сделано все, что нужно. Он связывает счастье с внешней жизнью человека (чувственной, материальной, земной), а радость — с внутренней (духовной, нематериальной,

небесной). Между этими понятиями у В.В. Розанова пропасть. Однако если мы обратимся к толковому словарю, то увидим, что смысловое различие между этими словами весьма небольшое. Так, у С.И. Ожегова «радость — веселое чувство, ощущение большого душевного удовлетворения»; а «счастье — чувство и состояние полного, высшего удовлетворения» [Ожегов 1991]. По-видимому, человек связывает состояние полного удовлетворения именно с физическим, телесным уровнем. Хотя, в жизни каждого человека были моменты, не связанные с физическим удовлетворением, когда он был по-настоящему счастлив. Это моменты единения с природой, творческого подъема, удовлетворения от проделанной работы, общения с друзьями и близкими, поглощенности творчеством и др. На наш взгляд, такое противопоставление счастья и радости нецелесообразно и обусловлено отечественным ментальным полем, для которого характерно представление об изначальной греховности человека и постоянной борьбе с «плотскими» побуждениями.

Интересную позицию занимает В. Франкл. Он считает, что человеку незачем и нельзя стремиться к счастью, оно является и должно оставаться результатом, побочным эффектом достижения цели [Франкл 1990, 2000]. По В. Франклу и А. Маслоу, наши внутренние ощущения счастья «очень похожи вне зависимости от того, что их вызвало». Стимулы эти могут быть весьма различны: танец, наркотики, алкоголь и др. В. Франкл считает, что именно фрустрированность человека заставляет его получать удовольствие биохимическими средствами. Такое поведение приводит к парадоксу: стремление к удовольствию, постоянному счастью заставляет людей искать способы его получения в злоупотреблении алкоголем, наркотиками, в беспорядочных связях, что в свою очередь ведет человека к опустошению, к потере смысла жизни. Полную утрату смысла жизни, как причину своих проблем, называют почти 100% наркоманов, около 90% алкоголиков, значительное число лиц, покушавшихся на самоубийство, и, нередко, преуспевающие, внешне вполне благополучные люди.

По мнению С.Л. Рубинштейна, превращение жизни в погоню за удовольствиями, отвращающую человека от решения его жизненных задач, — это не жизнь, а ее извращение, приводящее к неизбежному ее опустошению. Напротив, чем меньше мы гонимся за счастьем, чем больше мы заняты делом своей жизни, тем больше положительного удовлетворения, счастья мы находим [Рубинштейн 1980]. На наш взгляд, некоторая категоричность В. Франкла и С.Л. Рубинштейна соотносится не просто со стремлением человека к счастью, а с теми случаями, когда погоня за счастьем становится единственной целью человеческой жизни. Однако наполненность жизни деятельностью и смыслом может сделать человека по-настоящему счастливым. Разумное стремление к счастью человеку необходимо и вполне достижимо [Аргайл 1990], все зависит от системы его ценностей, смысложизненных ориентаций.

По отношению к последним профессор В.Ф. Марцинковский выделяет четыре группы людей.

1. К первой группе относятся люди, старающиеся не думать о смысле жизни. Их единственное желание — уйти от докучной неразрешимой проблемы, забыться теми или иными средствами (наркотики, алкоголь и т. п.).

2. Представители второй группы стремятся изменить жизнь внешними способами либо путем реформ, либо путем насильственных мер, переворотов и революций.

Они не видят в жизни смысла и стремятся предписать, придать и даже навязать ей свой вымышленный, надуманный смысл.

3. К третьей группе относятся люди, которые, отчаявшись в поисках истинного смысла бытия, уходят из жизни.

4. Люди четвертой группы нашли смысл бытия. «Они начали с того, что перестали искать его в себе, в темной, бессмысленной жизни повседневного опыта, ибо это все равно, что искать света в темном погребке. Они нашли жизнь осмысленную, или, что то же, обрели Живой Смысл, приняли Его и пошли за Ним» [Марцинковский 1996: 18].

По В.Ф. Марцинковскому, люди, относящиеся к первым трем категориям, — это те, кто пытается искать смысл жизни в *области обыденно-психологической*. Отчаяние толкает их на те или иные поступки, руководит тем или иным поведением. Очевидно, что для этих людей характерна модель адаптивного поведения, выделенная нами ранее, когда человек (педагог) не способен выйти за пределы непосредственных связей, в которых он находится, за пределы повседневной практики.

Какой же вывод делают представители русской философии конца XIX — начала XX в., указывая на бессмысленность поиска жизненных целей в рамках только биологической или только обыденно-психологической жизни человека? Что можно этому противопоставить?

На этот вопрос отвечает в одной из своих работ Н.А. Бердяев: «Искание истины и смысла я противопоставил обыденности, бессмысленной действительности. Это был поворот к духу и обращение к духовности» [Бердяев 1990: 78]. Живая жизнь духа и есть то интегральное, что освещает жизнь души и тела, наполняет бытие смыслом. «Человеку даны от Бога определенный способ телесного существования, особая форма душевной жизни и интегрирующий человеческую реальность принцип духовного бытия, которые могут быть удержаны одновременно в едином представлении об индивидуальном духе» [Братусь 1995: 125].

Духовность относится к родовым определениям человеческого способа жизни. Возможны разные ее понимания. Мы будем исходить из следующего: дух есть то, что связывает отдельного индивида, субъекта психической деятельности, личность человека со всем человеческим родом, во всей развертке его культурного и исторического бытия.

Именно духовность придает смысл жизни, именно в ней человек ищет и находит ответы на вопросы — зачем он живет, каково его назначение в жизни, что есть добро и зло, истина и заблуждение и т. д.

Представителями русской религиозной философии было выделено несколько критериев, по которым мы можем судить о наличии смысла жизни у человека (С.Н. Булгаков, Н.А. Бердяев, С.Л. Франк, Л.Н. Толстой, Е.Н. Трубецкой, Б.П. Вышеславцев и др). Это:

- 1) отношение ко времени и рассмотрение дихотомии «жизнь — смерть»;
- 2) иерархия целей и ценностей;
- 3) наполненность, целостность бытия человека, нашедшего и реализующего смысл жизни.

1. *Время*. По мнению христианских мыслителей, время есть не пустая форма, в которой размещаются разные предметы без связи и порядка, и не форма восприятия, какой его представляет И. Кант. Конкретно же человеческая жизнь являет

собой чередование возрастов, необходимо оканчивающееся смертью, поэтому внезапно вспыхнувшее время столь же внезапно и угасает. Победой духа над рабством является, прежде всего, победа над страхом, страхом жизни и страхом смерти. Страх притупляется движением вниз, к обыденности и побеждается движением вверх, к трансцендентному [Булгаков 1994].

Развивая эту логику, А.А. Мелик-Пашаев пишет о необходимости при изучении феномена смысла жизни иметь в виду не только «горизонтальное», но и «вертикальное» измерение этой проблемы, причем последнее является ведущим. Именно вертикальное измерение определяет модель профессионального (личностного) развития, в которой человек (педагог) способен к трансцендированию, позволяющему видеть свою жизнь и труд как целое, поверх перипетий индивидуальной судьбы [Мелик-Пашаев 2001].

Приоритет вертикальной оси обуславливает эту победу духовной личности над биологическим индивидуумом. «В круговороте природного мира жизнь и смерть неразрывны. Напряженность жизненной страсти сама по себе влечет к смерти, потому что она заключена в конечном, она не выходит к бесконечности-вечности. Вечная жизнь достигается не умерщвлением и уничтожением страстной напряженности жизни, а ее духовным преображением, овладением ее творческой активностью духа. Отрицание бессмертия есть усталость, отказ от активности» [Бердяев 1995: 152].

С.Л. Рубинштейн рассматривает проблему активного, ответственного отношения к жизни. Для него ответственность определена, в частности, фактом смерти. Смерть ставит вопрос о внутренней содержательности жизни и превращает жизнь в обязательство, которое пока человек жив, он способен выполнять. Возможность истечения этого срока в любой момент определяет серьезное, ответственное отношение к жизни, что, по С.Л. Рубинштейну, является этической нормой [Рубинштейн 1976]. Отношение к смерти определяет, по мнению Г.Л. Тульчинского, смысло-жизненные кризисы в человеческой жизни: в молодости — как формирование перспективы (смерти нет), в зрелости — как осмысление настоящего (смерть возможна вообще) и в старости — как формирование ретроспективы существования и его оправдания (личностного отношения к смерти) [Тульчинский 1990].

Существует точка зрения, что в старости жизненная перспектива не сужается, как принято считать, а расширяется, замещаясь тем, что связано с человеком, но не является им самим: детьми, внуками, учениками, последователями. В такой ситуации естественное стремление человека — вынести цель жизни за ее реальные пределы, куда, по мнению В.Э. Чудновского, «перетекает» смысл завершающей стадии человеческой жизни [Чудновский 1999]. Проблема ответственности у А.В. Суворова сопряжена с проблемой качества жизни и тесно связана со смертью, как физической, так и духовной [Суворов 1997].

Современная модель образования выводит проблему смерти за пределы ценностных ориентаций личности. Смерть рассматривается как сугубо негативное явление, которое пугает, от которого хорошо бы отстраниться. Но определение смысла жизни невозможно без понимания смысла смерти как ценностного, значимого события. Именно поэтому современная концепция образования должна включать, на наш взгляд, основы (элементы) танатологии — учения о смерти, ее причинах, механизмах и признаках. Элементы танатологии вводятся в некоторых школах Запада

уже с третьего класса. Даже существуют специальные игры и тренинги, которые помогают ребенку понять конечность собственного существования, т.е. оценить смерть как естественное состояние, имеющее естественное происхождение и естественное развитие. Но главное — такой подход помогает выработать адекватное ощущение опасности и безопасности, которое частично снимает проблему недетерминированности, непредсказуемости современного мира. Человек, находясь в непредсказуемом мире, часто испытывает безответственность по отношению к этому миру (я не могу на этот мир влиять). Но бездеятельность (пассивность) не рассматривается человеком как личная угроза, как то, что может привести его к собственной гибели или гибели других людей. Танатология дает возможность определенным образом преодолеть ощущение непредсказуемости мира и ощутить ответственность за себя и других.

Представление о смерти, теория смерти дает человеку возможность самоопределения как нравственного существа, которое имеет право выбора и волю, чтобы воспринимать жизнь как высшую ценность.

Действительно, смысл жизни человека и его отношение к смерти определяют уровень его ответственности как перед самим собой, так и перед обществом и природой. К сожалению, сегодня эта тема звучит довольно трагично. Поэтому особенно важно говорить с молодежью об ответственности за свою судьбу, за свои упущенные, нереализованные возможности, за будущее страны и планеты.

Философы утверждают, что время связано с судьбой и внутренне воспринимается как судьба. Время, в конце концов, становится проблемой эсхатологической. Смысл времени — это смысл индивидуальной и мировой истории. Время можно понять только через человеческую судьбу. Но что такое судьба?

В.Э. Чудновский отмечает, что издавна существовало два противоположных отношения к понятию *судьба*: с одной стороны, как к чему-то неизбежному, неотвратимому, с другой — как результату активной деятельности человека. Как ни привлекательна оптимистическая позиция, утверждающая, что человек — хозяин своей судьбы, она уязвима и ограничена: уход от проблемы предопределенности лишь уменьшает шансы людей в «построении» своей судьбы — проблема остается «темной», непознанной, что сковывает свободу личности, ибо лишает возможности принимать решения со знанием дела [Чудновский 1996].

Понятие «судьба», так же как и понятие «предопределенность», считалось в нашей науке предосудительным, ибо напрямую связывалось с идеей Божественного Предопределения. Фактически отечественными исследованиями проблема судьбы не разрабатывалась.

В.Э. Чудновский говорит о «составляющих» механизма предопределенности. Одну из них, наиболее общую и «неотвратимую», он охарактеризовал как *планетарно-космическую*, обусловленную тем, что человек является жителем Земли, одной из рядовых планет, подчиняющихся законам космоса, в котором существует некий порядок и последовательность, повторения, циклы, закономерности, выражающие соотношение между тем, что было, есть и будет.

В.Э. Чудновский считает главным элементом, второй, биологической, составляющей механизма предопределения, предопределенность жизни человека как биологического существа. Им была показана неоднозначность и противоречивость влияния биологических факторов на судьбу человека. По мнению исследователя,

у каждого из нас есть две «линии судьбы»: объективно-предопределенная и субъективно-преобразующая, в большей степени определяющая собственную активность личности. Последняя может существенно усиливать или ослаблять последствия объективно действующих факторов [Чудновский 1999].

По мнению Н.А. Бердяева, интенсификация времени означает возможность выхода внутри мгновения времени к вечности, к событиям, имеющим вечный, а не временной смысл. Но ответственность распространяется на все времена, на вечность за совершенное и происходящее в каком-то отзвуке времени [Бердяев 1994].

Возможно двоякое отношение ко времени:

- переживание настоящего без всякой мысли и рефлексии о будущем и вечном;
- переживание настоящего как вечного.

Первое отношение предполагает забвение, ослабление памяти, с которой связано существо личности. Забываться в мгновении — так иногда определяется это отношение. Второе отношение означает преодоление боязни времени, оно выводит в вечность. Это не мгновение, в котором человек забывается, — наоборот, это мгновение, в котором переживается особенная полнота, обладание целокупностью.

Исходя из вышесказанного, страх и ужас будущего преодолевается либо легкомыслием, либо глубокомыслием.

Каждый знает, как может удлиниться и укорачиваться время в зависимости от интенсивности жизни, от событий человеческого существования. Математическая измеримость времени теряет значение, и человеческое существование выходит из-под власти часов и календаря. Время — это момент вечности и потому оно имеет смысл [Бердяев 1994].

2. Жизнь по самому своему существу — это не неподвижное пребывание в себе, не самодовлеющий покой, а делание чего-то или стремление к чему-то. В миг, в котором мы свободны от всякого дела или стремления, мы испытываем мучительно-тоскливое состояние пустоты и неудовлетворенности. Человек не может жить для жизни, он всегда — хочет ли он этого или нет — живет для чего-то. Но только в большинстве случаев это «что-то», будучи целью, к которой человек стремится, по своему содержанию есть, в свою очередь, средство, и притом средство для сохранения жизни. Чтобы быть осмысленной, делает вывод С.Л. Франк, наша жизнь — вопреки уверениям поклонников «жизни для жизни» и в согласии с явным требованием нашей души — должна быть служением высшему и абсолютному Благу.

Н.А. Бердяев писал: «Смысл жизни не может быть почерпнут из самого процесса жизни... он должен возвышаться над нею» [Бердяев 1931: 25].

С.Н. Булгаков в своей работе «От марксизма к идеализму» указывал, что человеческая жизнь имеет смысл и ценность не в себе самой, а вне себя и выше себя; он получает ее как служение высшему, идеальному началу. В работе духовной и состоит цель человеческой жизни, и для этой цели все остальное должно рассматриваться только как средство [Булгаков 1903: 32].

Еще один российский философ, Б.П. Вышеславцев отмечал, что сознательная целесообразность требует категории личности и категории цели-средств. Выбор цели не является чем-то случайным. Существуют необходимые цели, но это в отличие от биологической необходимости — необходимость должного, а не сущего. Это необходимость обращения к свободе, к творчеству. Какие же цели определяются

как должны? Те, которые признаются ценными. Поэтому в основе каждой постановки цели, каждого действия и решения лежит (сознательно или бессознательно) *суждение о ценности*. Таким образом, свободная личность, «действующее лицо» истории и личной биографии, составляет особую категорию: это не только сознание цели и познание причин, это, прежде всего, познание системы ценностей и энергии воли, направленной на их осуществление. *Личность* — высшее единство познающего, оценивающего и действующего субъекта [Вышеславцев 1994].

3. *Наполненность, целостность бытия*. Е.Н. Трубецкой в своих работах отмечал, что признаки смысла жизни являются признаками полноты и всеединства. Тоска по всеединству — вот что лежит в основе всего нашего страдания, размышлений о суете и бессмысленности жизни. Соответственно человек, нашедший смысл жизни и реализующий его, остро ощущает наполненность своего личного бытия и мистическое единение с миром [Трубецкой 1995]. Говоря о смысле жизни, мы неизбежно должны сознавать бытие как единое целое. Мы стремимся к тому, что можно назвать удовлетворением, пополнением нашей душевной пустоты и тоски; мы стремимся именно к осмысленной, объективно полной, самодовлеюще ценной жизни [Франк 1992].

С.Л. Франк утверждает, что именно для русского человека характерно постоянное «мучение» вопросом о смысле бытия, стремление жить мечтами о будущем, а жизнь сегодняшняя, суровая и тусклая, есть для него не что иное, как случайное недоразумение, временная задержка в наступлении жизни истинной. По мнению ученого, для того чтобы жизнь имела смысл, необходимы два условия: «существование Бога и наша собственная причастность ему, достижимость для нас жизни в Боге или божественной жизни» [Франк 1992: 18]. Критериями осмысленности человеческой жизни философ считает конкретную нравственную деятельность. Человеческая жизнь не может служить для какой бы то ни было абсолютной цели, не имеющей отношения к его собственной личной жизни, иначе человеку грозит духовное рабство и потеря смысла бытия. Нам чрезвычайно близка позиция Вл. Соловьева, писавшего, что религия оказывает человеку духовную помощь, но задачу преобразования души должен осуществить он сам. В единстве веры человека и осуществления им своего замысла заключается, по его мнению, смысл человеческого бытия. Разрешение великой задачи нравственной организации человечества он видел в достижении синтеза, гармонии божественного и человеческого, духовного и материального. Вл. Соловьев глубоко верил в возможность раскрытия божественного в человеке и человечестве, в высокое назначение человека. Общая духовная жизнь, осмысленная духовными деяниями и подкреплённая мирскими делами, — вот цель и смысл человеческого бытия. На наш взгляд, такое понимание — особенно актуально в начале XXI в.

Близкую позицию к Вл. Соловьеву без прямых указаний на религиозную основу занимал М.М. Рубинштейн. Для него смысл жизни это — понятие, выражающее некоторую целенаправленность деятельности и жизнедеятельности вообще. Его обретение связано со свободным целеполаганием индивида. Смысл жизни предполагает связь индивидуального смысла с универсальным, сохраняя при этом, что особенно важно в контексте нашего анализа, *самоценность личности, ее несводимость* на роль только средства [Рубинштейн 1927]. Обе эти позиции для нас примечательны тем, что в них подчеркивается, во-первых, необходимость направлять внешнюю человеческую деятельность на неотложные нужды сегодняшнего дня, на конкретные

потребности окружающих; во-вторых, значимость собственной личной жизни человека, ценность его индивидуальности, о чем, к сожалению, на долгие годы в нашей стране было забыто.

На современном этапе необходимость обращения к проблеме смысла жизни подчеркивается многими психологами. Кратко на ней останавливается Д.А. Леонтьев в работе «Очерк психологии личности». Автор называет три фундаментальных психологических факта, подтверждающих существование смысла жизни как психологической реальности. Во-первых, широкое распространение чувства смыслоутраты, бессмысленности жизни, следствием которого является рост самоубийств, наркомании и алкоголизма, насилия и психических заболеваний, в том числе «ноогенных неврозов». Во-вторых, существование данных, подтверждающих то, что на бессознательном уровне определенный смысл и направленность жизни складываются уже к трем — пяти годам жизни и могут быть выявлены в общих чертах экспериментально-психологическими методами. В-третьих, эта объективно сложившаяся направленность жизни является для субъекта определяющей. «Она несет в себе истинный смысл, а любые попытки сконструировать себе смысл жизни умозрительным рассуждением, интеллектуальным актом будут быстро опровергнуты самой жизнью» [Леонтьев 1993: 31]. Вслед за В. Франклом, Д.А. Леонтьев утверждает: жизнь любого человека, поскольку она к чему-то устремлена, объективно имеет смысл, который, однако, может не осознаваться человеком вплоть до самой смерти. Осознать и сформулировать смысл своей жизни — значит, оценить ее целиком. Сделать это довольно трудно, и способность эта зависит не только от уровня развития рефлексии. Жизнь может быть обусловлена, в частности, объективно мелким, недостойным или, более того, аморальным смыслом, осознание которого ставит под угрозу самоуважение субъекта. Психологически главным, по Д.А. Леонтьеву, является не представление о смысле бытия, а насыщенность повседневной жизни реальным смыслом. То, что придает жизни смысл, может лежать в разных временных пластах: в будущем (цели), в настоящем (чувство полноты и насыщенности жизни), в прошлом (удовлетворенность итогами прожитой жизни).

В 1990-е годы к проблеме смысла жизни обращаются отечественные ученые-психологи В.Э. Чудновский, А.А. Бодалев, А.В. Суворов, Г.А. Кайзер и другие. Проведенные симпозиумы по проблеме смысла жизни позволяют сегодня выделить некоторые фундаментальные характеристики этого психологического феномена.

Прежде всего, его *субстанциальность*. Смысл жизни как психологический феномен имеет специфику возникновения, этапы становления и, приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от породивших его условий, может существенно влиять на жизнь и судьбу человека. Данные А.А. Бодалева, В.Г. Асеева, Ю.Б. Некрасовой, Н.Л. Карповой позволяют говорить об энергетическом потенциале смысла жизни, характер которого обусловлен его содержанием и особенностями возраста.

Для смысла жизни характерна также *избирательность*. Этот психологический феномен не является всеобщим. Исследователи выделяют группы людей, отличающиеся друг от друга по значимости для них смысла жизни (Г.В. Акопов, Н.Л. Быкова, Г.А. Вайзер, Т.Г. Цигулева, Т.А. Бирюкова, С.В. Кучеровская, А.В. Старикова, Д.Н. Завалишина, Л.А. Джалагония, Т.В. Максимова, Е.А. Максимова, Т.Н. Пашукова и др.).

Амбивалентность смысла жизни подразумевает под собой неоднозначность его влияния на процесс становления личности. В этом отношении интересен тезис о наличии двух уровней смысла бытия: «внутреннего смысла» как индивидуальной программы жизни личности и «внешнего смысла» как групповой программы деятельности социальных организаций [Трипольский 1997]. «Внешний смысл» под влиянием прямого однонаправленного воздействия социума способен вторгаться в когнитивное поле индивида, занимать там господствующее положение и становиться «внутренним смыслом», унифицированным для большой группы людей. Автор не просто рассматривает особенности протекания этого процесса, но и предлагает конкретные пути психологической защиты личностью смысла своей жизни.

Под *полимотивированностью* смысла жизни понимают вхождение в него определенной иерархии больших и малых смыслов, находящихся в диалектическом взаимодействии. Так, побуждения, определяющие какой-либо вид деятельности, могут при определенных условиях, увеличивая свою значимость, достигать уровня смысла жизни [Завалишина 1997].

Возрастной аспект рассматриваемого феномена изучен недостаточно. Однако полученные данные позволяют говорить о существенном влиянии природных особенностей человека на процесс становления смысла жизни (биологический аспект). Неравномерность возрастного развития обеспечивает наличие периодов биологических всплесков, когда обусловленность процесса становления смысла жизни биологическими факторами увеличивается (динамический аспект). Кроме того, в современных условиях периоды взросления и старости характеризуются двойным кризисом — возрастным и социальным, которые взаимодействуют и усиливают друг друга. Это, в свою очередь, обостряет отношение человека к разным временным пластам своей жизни, углубляет понимание им смысла жизни [Вайзер 1997].

Интеграционный аспект связан с выполнением этим психологическим образованием особой интегрирующей функции в психическом развитии человека. В процессе формирования это психологическое образование преобразует представление субъекта о собственной жизни как совокупности отдельных возрастных этапов в единую линию жизни. Таким образом, становление смысла жизни способствует возникновению высшего уровня рефлексии: от рефлексии на отдельный поступок — через рефлексии на отдельные фазы жизни — к рефлексии на собственную жизнь в целом.

Структура смысла жизни представляет собой динамическую иерархию, в которой время от времени происходят подвижки. Существенное значение имеет характер этой динамики, выяснение соотношения между ведущими и подчиненными компонентами данной системы, выявление характера их взаимовлияния.

В.Э. Чудновский выделяет типы структур смысла жизни: конгломератную, монолитную, авторитарную, разорванную, номинальную, распадающуюся и гармоническую [Чудновский 2001].

На сегодняшнем этапе изучения проблемы представляется возможным описать некоторую типологию феномена смысла жизни. Первоначальные исследования по данной теме позволили выделить три типа смысла жизни: возвышенный, приземленный и ситуативный [Максимова 2000]. Первый определяется как стремление человека к высоким целям, самореализации, служению людям и т. п. Приземленный

включает в себя все, что составляет насущную жизнь человека: семью, материальную обеспеченность, любовь, хорошую работу и т. п. Ситуативный смысл, по сути, представляет собой план жизни, включающий в себя определенные цели индивида.

Субъективное содержание психологического феномена «смысл жизни» представляет собой систему «смысложизненных пластов», включающих в себя следующие типы смысложизненных ориентаций: возвышенный, обыденный, эгоцентрический, абстрактно-теоретический, ситуативный [Мартынова 2002].

Таким образом, *в основе смысла жизни как психологического образования лежит иерархически организованная система больших и малых смыслов, включающих определенные идеи, жизненные цели, ставшие для человека ценностями высочайшего порядка.* Существуют различные типы структурных иерархий, с различным соотношением смысловых компонентов, определяющие особенности функционирования механизма смысла жизни. Смысл жизни как психологический механизм существенно обуславливает поведение человека и становление его личности и как психологическое образование позволяет человеку воспринимать каждую конкретную ситуацию в свете целостного «жизненного пространства», намечать и реализовывать собственные цели, приобретая тем самым особое отношение к времени жизни.

Особый интерес для целей нашего исследования представляют работы, в которых проблема смысла жизни рассматривается в непосредственной связи с психологическим аспектом профессиональной деятельности человека. Здесь необходимо отметить исследование Л.И. Анцыферовой, в котором она раскрывает особенности отношения специалиста высокой квалификации к своему труду. «Профессиональная деятельность становится центральной жизненной ценностью, основанием жизненного самоопределения личности, источником самовыражения, способом самоактуализации», — пишет она [Анцыферова 1992: 30]. Некоторые условия повышения значимости профессиональной деятельности до уровня смысла жизни были рассмотрены Д.Н. Завалишиной в работе «Профессиональная деятельность как смысл жизни». Позитивное эмоциональное отношение к выполняемой работе, пишет она, является, как известно, важнейшим условием профессионального долголетия человека. Профессиональная деятельность, ставшая для человека главной жизненной ценностью, «эмоционально захватывает, и вся целостная организация личности начинает двигаться, раскрываться, дополняться в ее пространстве, развивая и обогащая эмоциональную жизнь личности... Некоторые потребности (например, познавательные) в конкретной жизненно важной деятельности побуждают столь интенсивную и развернутую познавательную активность субъекта, что она фактически становится “выходом за пределы” ведущей деятельности» [Завалишина 1997: 75–77].

Успешные попытки связать профессиональную деятельность с отношением к миру, обозначить связь труда, жизни, счастья, судьбы, смысла жизни сделаны в работах М. Аргайла, Е.А. Климова, Л.Н. Когана, М.К. Мамардашвили, В.Э. Чудновского, Н.С. Пряжникова. Е.А. Климов замечает, что «смысл существования», «смысл жизни» мы обозначаем такое состояние человека, когда у него есть образ желаемого будущего. Но образ желаемого будущего должен быть неразрывно связан с представлением о любимых трудовых занятиях: жизненный путь без любимого дела — бессмыслица [Климов 1996].

Среди появившихся в последнее время работ отчетливо обозначилось широкое направление исследований, посвященное роли профессиональной и профессионально-педагогической деятельности человека в становлении его смысложизненных ориентаций. Это работы А.Г. Фонарева, В.В. Пчелиновой, Т.В. Максимовой, Е.А. Максимовой, Т.А. Бирюковой, Л.А. Джалагония и другие.

По точному замечанию В.Э. Чудновского, именно профессия педагога является одной из наиболее «смыслообразующих» [Чудновский 2001]. Ведь специфика учительской профессии заключается в частности в том, что в ней «сегодняшний», сиюминутный результат деятельности, хотя и имеет несомненное значение, но главный профессиональный смысл работы учителя — в ее отдаленных результатах. Именно будущие дела тех, кого педагог учит и воспитывает, составляют подлинный смысл его жизни. Эта отдаленность, временной разрыв между вложенными трудовыми усилиями и плодами этих усилий, делают особенно острой проблему становления смысла жизни самого педагога. В отличие от многих других профессий, где результаты трудовых усилий относительно более близки и ощутимы, плоды педагогической деятельности более неоднозначны и трудноуловимы. Тем более настоятельной необходимостью для педагогической профессии является «проекция» результатов сегодняшнего кропотливого труда в отдаленное будущее. Такая «проекция», по нашему мнению, может осуществляться лишь благодаря способности учителя выходить за пределы повседневной практики, находить новые смыслы в конкретных педагогических ситуациях, получать не только результативное, но, прежде всего, процессуальное удовлетворение от своего труда, удерживая при этом основной смысл жизни.

Здесь смысложизненная проблематика вплотную приближается к таким понятиям, как «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление», которые часто раскрываются «через увлеченность значимой работой».

Важнейшим мотивом поведения и деятельности человека для К. Роджерса и А. Маслоу становится *стремление к актуализации*. Последнюю они понимают как изначальное стремление реализовать свои способности с целью сохранить жизнь и сделать ее более разносторонней и удовлетворяющей индивида. Реализуя свой смысл, человек стремится к творчеству, которое связано с психической зрелостью. Аналогичных взглядов придерживались Г. Олпорт, Ш. Бюлер.

Для нас значимо мнение А. Маслоу о существовании защитных механизмов, препятствующих личностному развитию, воплощению своего смысла. Он называет их «боязнью собственного величия», «уклонением от своего предназначения», «бегством от своих талантов», утверждая, что в каждом из нас есть нереализованные или нераскрытые возможности, мешающие творчески организовать свою жизнь, а значит, сделать ее по-настоящему осмысленной.

Представители экзистенциальной философии в России философы Н. Бердяев, Л. Шестов, писатели Ф. Достоевский, Л. Толстой, А. Чехов в контексте познания феномена «смысл жизни» ставят в центр проблему человека, включающую проблемы свободы, творчества, личности, духа и истории.

Современные исследования показывают, что смысл жизни существенно определяет способность личности к *творчеству* (Д.Б. Богоявленская, Е.А. Максимова и др.). Е.А. Максимова в своей работе установила, что феномены «смысложизненные ориентации» и «педагогическое творчество» имеют общую психологическую основу.

Н.В. Кузьмина подчеркивает, что труд эффективен только при наличии смысла профессиональной деятельности. По ее мнению, зрелой личности свойственно искать все новые, более глубокие или более индивидуальные смыслы своей деятельности (жизни, труда). Совокупность смыслов образуют систему личных духовных ценностей человека, его личный профессиональный менталитет, его индивидуальное профессиональное кредо. Важно, чтобы человек обладал смыслотворчеством, т.е. умел «вычерпывать» все новые и новые смыслы из своей профессии. Если уровень смыслотворчества низкий, то учитель «опускает руки» при малейших трудностях [Кузьмина 1985].

В литературе рассматривается следующий путь профессионального совершенствования педагога: от накопления педагогического опыта к педагогическому мастерству, и затем — к творчеству. Так, В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров подчеркивают, что педагогическое мастерство и педагогическое творчество тесно связаны, но не тождественны. И если педагогическое мастерство — это хорошее владение основами профессии, успешное применение изученных в науке и практике приемов, то педагогическое творчество — это всегда связано с нахождением нового. «Важно осознать сущность, значение и задачи собственной педагогической деятельности, ее цели, уметь постоянно соотносить текущие педагогические задачи с перспективами (вспомним планирование завтрашней радости у Макаренко). Если этого нет, то педагог может быть хорошим исполнителем, но вряд ли поднимется до уровня творчества» [Кан-Калик, Никандров 1990]. «Именно смысл жизни, — пишет Д.Б. Богоявленская, — определенным образом понятий, через цепь нравственных выборов определяет способность личности к творчеству [Богоявленская 2001: 115].

Каковы же психологические факторы, способствующие творческому процессу?

Необходимо отметить, что традиционно в психологии изучение творчества происходило в тесной связи с исследованием когнитивных процессов, и, прежде всего, уровня интеллекта.

Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Р. Стенберг и другие исследователи считали, что высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень развития творческих способностей. Представители этой точки зрения опирались на исследования Л.Термена и К. Кокса, которые еще в 1926 г. проанализировали биографии 282 европейских знаменитостей и попытались оценить их IQ на основе достижений, достигнутых ими в возрасте от 17 до 26 лет. Но поскольку при оценке IQ они изучали не только интеллектуальные, но и творческие достижения, естественно, что связь между IQ и творческими показателями оказалась высокой.

Другой подход к изучению творчества ориентирован на так называемую «пороговую» гипотезу П. Торренса, которая заключается в том, что связь между интеллектом и креативностью определяется уровнем общих интеллектуальных способностей. П. Торренс утверждает, что нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью, что существует пороговая связь между этими показателями, т.е. необходимо наличие определенного минимального значения коэффициента IQ (около 120 IQ), при котором может обнаружиться творческий потенциал. А также существует верхняя граница значения коэффициента IQ, до которого можно обнаружить определенную связь между креативностью и уровнем общих интеллектуальных способностей индивида. Выше этого значения связи не существует. М. Воллах и Н. Коган утверждают, что при сочетании

высокого интеллекта и высокой креативности творческий человек хорошо адаптирован к среде, активен, эмоционально уравновешен, независим и пр. Наоборот, при высокой креативности и невысоком интеллекте чаще проявляются черты тревожности, человек хуже адаптирован и, как следствие, жизнь его складывается не всегда удачно.

В.Н. Дружинин делает интересные предположения о влиянии взаимоотношений креативности и интеллекта на творческую продуктивную жизнь и долголетие личности. Продуктивно и долго живут люди с высокой креативностью и высоким уровнем интеллекта, который регламентирует, организует, дисциплинирует творческие процессы. В случае, когда креативность значительно преобладает над психологическими предпосылками к саморегуляции, творческие и жизненные силы иссякают сравнительно рано. Доминирование креативности над интеллектом может повлечь творческий спад и сокращение жизни. Высокий интеллект продлевает жизнь.

И наконец, в рамках третьего подхода, между творческими способностями и способностями к обучению была выявлена связь. Один из первых исследователей креативности Л. Терстоун определил, что восприимчивость к новым идеям, в отличие от критического к ним отношения, стимулирует творчество. Кроме того, было обнаружено, что творческие решения приходят чаще в момент рассеянного внимания, чем в момент сосредоточения на решении проблемы.

Дж. Гилфорд, член фонда творческого образования США, также обратил внимание на различия, существующие между уровнем интеллекта и креативностью, и предположил, что связь между этими показателями должна быть низкой.

Он выделил четыре основных блока способностей, обуславливающих творчество: оригинальность, беглость, гибкость и тщательность (точность).

1. Фактор *оригинальности* определяет продуцирование необычных, оригинальных идей. Это умение увидеть и использовать то, что не укладывается в рамки ранее усвоенного, привычного. Оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей — это ярко выраженное стремление к интеллектуальной самобытности. Творческий человек почти всегда и везде стремится найти свое собственное, отличное от других решение.

2. *Беглость* связана со способностью решать самые разнообразные проблемы, с быстрым просчетом вариантов развития ситуации: беглость идей — это генерация как можно большего количества идей;

- беглость ассоциирования — это успешная реализация ассоциативных связей между идеями;
- беглость выражений — имеет дело с развитием речи — второй сигнальной системы;
- беглость мышления — быстрое нахождение решения за счет выбора оптимальной последовательности шагов.

3. Фактор *гибкости* — это изменение мнений, объяснений, стратегий выполнения заданий, способов мыслить:

- семантическая спонтанная гибкость — это способность создавать, продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, которая не содержит ориентиров для этих идей, способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому, что имеет особую значимость для поиска информации;

- образная адаптивная гибкость — способность изменять восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны, изменения в подходе к заданию, к стратегии его выполнения, способность вовремя отказать от существующей гипотезы и перейти к новой;
- семантическая гибкость — способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать возможность иного его использования, расширять функциональное применение на практике.

Творческое мышление отличается гибкостью в том отношении, что оно помогает человеку сформулировать множество возможных решений.

Результаты исследований Д.Б. Богдавленной и других показали, что творческие люди обладают большой вариативностью в сочетании личностных качеств. Общей для них чертой оказалась эмоциональная гибкость; рельефы профилей не повторялись. Творческие люди выделяются по шкале индивидуальности: они оригинальны, обладают богатым внутренним миром, склонны к абстрактному, нестандартному мышлению. Они умеют испытывать удовольствие от жизни, обладают высокой эмоциональной возбудимостью (на креативность благоприятно действуют радость, страстность, прилив стенических эмоций, стремление к доминированию, риску, тяготение к независимости, нарушению порядка, снятию чувства страха), активны и агрессивны в защите своего «Я», имеют высокую самооценку.

Немаловажную роль в психологических особенностях творческого педагога, по мнению А.Н. Лука, играет наличие чувства юмора. Чувство юмора нередко сочетается с важной особенностью — «раскованностью» мышления, легкостью ассоциирования — без боязни нежелательных последствий [Лук 1976: 35], что, по нашему мнению, необходимо в творческом процессе. В конфликтных ситуациях роль юмора неопределима. Вовремя сказанное шутовское слово разряжает атмосферу, позволяет сторонам успокоиться и найти компромисс, не испытывая ущемленности. М. Светлов считал, что первым и главным помощником воспитателя является юмор. Недостатки, первым делом, надо не осуждать, а высмеивать. По его мнению, нужно вызывать в ребенке не страх наказания, а надо заставить его улыбнуться, показать ему, что он в своем нарушении не столько грешен, сколько смешон. Ф. Искандер в рассказе «Тринадцатый подвиг Геракла» с благодарностью вспоминал о школьном учителе, который смехом закалял наши детские души и приучал нас относиться к собственной персоне с достаточным чувством юмора.

Далее А.Н. Лук перечисляет личностные характеристики педагога-творца: высокий уровень интеллекта; готовность к риску; импульсивность; порывистость; склонность к игре; чувство юмора; внутренняя раскрепощенность; умение перешагнуть через привычные рамки, ограничивающие горизонт мышления; оригинальность; умение сосредоточить внимание (удерживать его на каком-либо вопросе); сомнение в общепринятых истинах; непринятие традиций; бунтарство; стремление к самоутверждению и др.

Зарубежные исследователи (А. Олах и др.) считают, что творческим людям присущи следующие личностные черты: независимость от личных стандартов группы, некомфортность оценок и суждений; открытость, готовность поверить в фантазии, восприимчивость к новому, необычному; высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям; развитое эстетическое чувство, стремление к красоте.

К. Роджерс дает описание направлений личностного творческого роста по линии «личность — внутренний мир»: принятие и вера в себя; открытость опыту переживаний, конгруэнтность, освобождение от защит; познание себя, адекватное представление о себе, реалистичная и гибкая «Я-концепция», сближение «Я-реального» и «Я-идеального»; внутренний локус контроля — ответственность за себя и независимость от внешних оценок; интегрированность и целостность внутреннего мира; гибкость, динамичность, способность меняться, «быть в процессе». Направления по линии «личность и мир»: эмпатийность; естественное, гибкое, реалистичное поведение; уважение других, конструктивность и социализированность; творческая активность, способность решать жизненные проблемы. К. Роджерс рассматривал учителя как «фасилитатора» (от англ. *facilitate* — способствовать, облегчать) и выделил условия, необходимые для стимуляции креативности: психологическая безопасность, принятие, эмпатийное понимание и свобода от оценок, а также климат психологической свободы, атмосфера дозволенности, открытости, игры и спонтанности [Роджерс 1994].

Проблема педагогического творчества отражена в работах известных педагогических психологов: Ф.Н. Гоноболина, Н.Д. Левитова, В.А. Крутецкого, А.И. Щербакова, С.В. Кондратьевой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Я.А. Пономарева.

Наиболее полный анализ исследований педагогического творчества и связи творчества со смысложизненной проблематикой дан в диссертационном исследовании Е.А. Максимовой [Максимова 2001]. Мы же остановимся более подробно на результатах исследования И. Пуффаль-Струзек [Пуффаль-Струзек 2003], выполненном под нашим руководством.

Для творческих личностей приоритетной является ценность творчества и новаторства, что свидетельствует об их ярко выраженном стремлении к формированию новых ценностей в области культуры, стремлении к достижениям в профессиональной деятельности, к приобретению знаний и изменению окружающей среды. Для большинства таких людей характерен открытый и творческий подход к жизни.

Активные в творческом плане, добивающиеся успеха личности, помимо ценности творчества весьма высоко ставят духовные ценности и пытаются соблюдать такие нравственные принципы, как честность, справедливость и доверие; они стремятся также к активному участию в общественной жизни и хотят быть доброжелательными и открытыми по отношению к людям и их делам; для них ценности семейной жизни менее важны, чем ценности, связанные с общественными делами; важной является ценность любви во всех ее проявлениях, которая с течением времени принимает вид любви к людям, сердечности, снисходительности, преданности, склонности к помощи и дружбе; они также высоко оценивают эстетические ценности, характерные для личностей, восприимчивых к красоте, интенсивно переживающих разнообразные ощущения, открытых к изменениям, экзальтированных, склонных к волнениям.

Отрицательное эмоциональное отношение творческих личностей обнаруживается к ценности внутреннего спокойствия и желанию играть роль пассивных наблюдателей жизни.

Творчество, как считают творческие люди старшего возраста, позволяет им постоянно развиваться и, несмотря на необратимое течение времени, сохранять активность, быть на уровне с более молодыми. Кроме того, приобретенный со временем

жизненный опыт и совершенствование «творческой лаборатории» дают возможность создавать более зрелые, фундаментальные работы, острее и точнее понимать действительность отображая её в более ясной и прямой художественной форме.

Результаты исследования показали, что успешные в творческом плане личности чаще ощущают удовольствие и удовлетворение от совершенных ими жизненных выборов.

Наряду с индивидуальными качествами личности, творчеству способствуют следующие внешние факторы (элементы социального контекста): в период детства в семейной и школьной среде — раннее обнаружение творческих способностей у ребенка, наличие проявлений творческой активности в виде создания образцов творчества, возможность наблюдения за творческой работой взрослых и участие в ней, признание индивидуальности, одобрение проявляемых творческих интересов, предоставление ребенку значительной свободы выражения мнений, отсутствие давления на него, поддержка, обеспечение безопасности. В профессиональной работе творчеству способствуют: творческий климат (свобода, отсутствие страха перед компрометацией), допущение умеренного риска, большая потребность в творческих идеях, интерес, уважение творческого труда со стороны членов семьи, сотрудников и начальства, недопущение критики в фазе создания идей.

Результатами преобразующей, поисковой активности личности являются не только творческие произведения, но и внутриличностные изменения. На самом высоком уровне высшей целью личности является самореализация в творчестве.

Творческие трансгрессии — определенный класс целенаправленных действий, выходящих за рамки существующих до сих пор материальных, символических и социальных возможностей и достижений человека. По мнению исследуемых респондентов, творческие трансгрессии предоставляют человеку возможность самореализации, достойной жизни, способствуют повышению чувства собственного достоинства и собственной полезности, дают возможность прочно запечатлеться в памяти людей, благодаря оставленным после себя творческим произведениям.

Благодаря способности «выходить за пределы», субъект осуществляет творческие изменения как в среде, так и в себе самом. Исследователи так писали об этом процессе: «в творчестве создается и сам творец», «человек, сделавший что-нибудь значительное, становится в известном смысле другим человеком» (С.Л. Рубинштейн), «человек создает сам себя» (Л.И. Божович), «человек в творчестве становится больше самого себя», «возвышается над собой» (А.А. Мелик-Пашаев), «вкладывая себя в определенную деятельность, человек изменяется и совершенствуется» (В.Э. Чудновский).

Таким образом, оба процесса — и обретение смысла жизни, и творчество — обусловлены способностью педагога «выходить за пределы» ситуации, деятельности, самого себя. При этом, основным психологическим условием такого «выхода» является высокий уровень профессионального самосознания учителя.

Психологическими факторами творческой самореализации учителя является совершенствование и усложнение структуры интегральных характеристик личности педагога: направленности, компетентности, гибкости. Педагогическая направленность вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, преобразуется в более высокие формы и выражается в создании смысла и целей собственной жизнедеятельности, а также средств, необходимых для достижения этих целей.

Основные изменения структурных составляющих личности учителя, свидетельствующие о его творческой самореализации, состоят в том, что педагогическая направленность (цели, ценности, смыслы), педагогическая гибкость (интеллектуальная, эмоциональная, поведенческая), педагогическая компетентность (знания, мастерство) объединяются в профессионально значимые конstellляции, между которыми устанавливаются новые взаимосвязи, обуславливающие активную, творческую, преобразующую деятельность, противоположностью которой является деятельность адаптивная.

Важно отметить, что оба эти процесса (творчество и осознание смысла жизни) являются факторами *физического и психического здоровья учителя*. Учителя-творцы чувствуют себя моложе своих лет, они не стремятся уйти на пенсию, они хотят заниматься профессиональной деятельностью до самого последнего дня своей жизни [Максимова 2001].

В. Франки одним из первых обратил внимание на то, что обращение к проблеме смысла жизни производит терапевтический эффект. В своей теории логотерапии он выделяет три основные части: учение о стремлении к смыслу, учение о смысле жизни и учение о свободе воли. Стремление к обретению смысла жизни является ведущим принципом поведения зрелой личности взрослого человека. Отсутствие смысла порождает у человека состояние «экзистенциального вакуума» (ощущение скуки), который является причиной «ноогенных неврозов». В. Франкл выделяет три пути, определяющих возможность сделать человеческую жизнь осмысленной. Во-первых, творческая работа (то, что мы даем жизни); во-вторых, ценности переживания (то, что мы берем от мира); в-третьих, ценности отношения (наша жизненная позиция). Наиболее естественными и важными являются ценности творчества, реализующиеся посредством труда, особенностью которого становится субъектная значимость, приносимая личностью в свою работу. Из числа ценностей переживания В. Франкл выделяет любовь. Он считает, что любовь — это особые взаимоотношения на уровне духовного, смыслового измерения, переживание другого человека в его неповторимости и уникальности, познание его глубинной сущности. Новизна подхода В. Франкла заключается в выделении третьей группы ценностей — ценностей отношения. Человек прибегает к ним, находясь во власти обстоятельств, изменить которые невозможно. Для автора очевидно: только расширение категории ценностей посредством ценностей отношения может сделать жизнь осмысленной в любой момент существования. Осознание такого рода ценностей несет с собой терапевтический эффект [Франкл 1990].

Практически одновременно с В. Франклом к проблеме смысла жизни обращается клинический психолог К. Обуховский. Он определяет потребность смысла жизни как третью (наряду с познавательной и потребностью эмоционального контакта) специфическую человеческую ориентировочную потребность. Хотя автор обозначает свой подход к проблеме как естественнонаучный (в отличие от философской позиции В. Франкла), между этими точками зрения существует определенное сходство. Для Обуховского потребность смысла жизни является потребностью, характерной для взрослого человека, — без ее удовлетворения он не может нормально функционировать, мобилизовывать свои способности в максимальной степени.

По мнению К. Обуховского, понимание смысла своей жизни — необходимое условие нормального функционирования: «Как свойством птицы является потребность летать, так свойством взрослого человека является потребность найти

смысл своей жизни». Удовлетворение это связано с обоснованием для себя каким-либо образом смысла своего бытия, с ясным, практически приемлемым и заслуживающим одобрения самого человека направлением его действий. Неудовлетворение этой потребности (как и у В. Франкла) проявляется в состоянии напряжения и может вести к нервным расстройствам. К. Обуховский определяет такое напряжение как «экзистенциальную фрустрацию». Ведущим способом удовлетворения потребности смысла жизни, по Обуховскому, является труд, который он понимает достаточно широко: как любое преодоление сопротивления, ведущее к достижению запрограммированного состояния. Как и В. Франкл, он придает труду субъективно-социальный аспект: возможность человека внести в деятельность нечто индивидуальное и идентифицироваться с другими людьми. Особый компенсаторный характер, при невозможности удовлетворить потребность смысла жизни, у К. Обуховского носит хобби. Высшей формой удовлетворения потребности смысла жизни является принятие человеком какой-либо общей этико-философской позиции. Обуховский подчеркивает, что потребность смысла жизни не всегда может быть отчетливо осознана. Как и у В. Франкла, осознание этой потребности может иметь терапевтический эффект.

К сожалению, он очень мало говорит о таком аспекте проблемы, как война и смысл жизни. «Конец войны, — пишет Обуховский, — для многих означал не только личную свободу, свободу от угрозы, но исчезновение того, что составляло для них смысл жизни, причем не было возможности заполнить возникшую в результате этого пустоту чем-то, дающим столь же интенсивное чувство осмысленности действий, как то, которое давала борьба с врагом» [Обуховский 1972: 191]. Это положение, на наш взгляд, обуславливает необходимость смысложизненного подхода к проблеме реабилитации военнослужащих, служивших в «горячих точках». Однако не только боевые действия, но и вполне мирные явления могут иметь высокий стрессовый характер, например, окончание школы, вуза, создание семьи, рождение ребенка. Во всех этих случаях смысложизненный подход должен стать тем стержнем, вокруг которого будет разворачиваться психологическая поддержка субъекта. Настоятельная рекомендация выделения проблемы смысла жизни из исключительной компетенции философии и формулировки ее в терминах психологии делает работу К. Обуховского, наряду с работой В. Франкла, фундаментом, на котором строятся современные психологические взгляды на эту проблему.

Для зарубежной психологии вообще характерен клинический аспект рассмотрения проблемы смысла жизни. В этом же ряду стоит работа К. Роджерса «Человек — творец собственной жизни». Он описывает человека, стремящегося реализовать свой смысл, как насыщенно живущего, характеризует его как подвижного, хорошо приспосабливающегося к меняющимся условиям, терпимого к другим, эмоционального и в то же время рефлексивного. По К. Роджерсу, самоактуализация является целью жизни человека, главным, но не единственным ее смыслом. Она не может происходить без эмпатийного понимания и принятия другого человека, т. е. взаимодействия с ним. Особый интерес эта позиция представляет для психотерапевтической практики.

Аналогичных взглядов придерживались Г. Олпорт, Ш. Бюлер, А. Маслоу, Э. Фромм. Главная идея Э. Фромма — необходимость возвращения в человеке спонтанности. Человек сам должен выбирать установки, определяющие смысл его

жизни, считает Э. Фромм, рассматривая понятия надежды и веры, как возможные критерии, определяющие смысл человеческой жизни.

Таким образом, зарубежные психологические взгляды на проблему смысла жизни имеют выраженный терапевтический характер. Стремление к смыслу присуще природе человека, поэтому невозможность удовлетворить эту потребность ведет к нервным и психическим расстройствам, травмам, задержкам и отставанию в развитии личности.

Необходимо отметить, что в отечественной психологической науке недостаточно внимания уделяется психотерапевтичности проблемы смысла жизни.

Эмпирические факты, полученные в исследованиях Ю.Б. Некрасовой и Н.Л. Карповой по социореабилитации заикающихся, позволяют говорить об энергетическом потенциале смысла жизни, характер которого существенно обусловлен его содержанием и особенностями возраста. Н.Л. Карпова отмечает, что поскольку в каждый период времени у каждого человека, как правило, не один жизненный смысл, а их сложный комплекс на разных уровнях осознания, можно говорить о динамике целой группы смыслов, изменяющихся под руководством психотерапевта в заданном направлении. И так же, как сугубо индивидуален, уникален смысл жизни каждого человека, столь же неповторимы и жизнесмыслы в процессе логопсихотерапии, на всех ее этапах, у каждого пациента и его родственников. Эти жизнесмыслы затрагивают практически всю нравственно-психологическую сферу личности участников процесса социореабилитации.

В данной системе социореабилитации подготовка психологической почвы велась с помощью специально созданного и апробированного на практике метода зарождения, пролонгирования и закрепления позитивных психических состояний, основу которых составляло проигрывание оптимальной модели будущего. Исследователями показано, что позитивные психические состояния составляют своего рода эмоциональный фундамент, на котором может быть сформирована психологическая структура смысла жизни, что особенно важно для нашего исследования. Последний как бы вбирает в себя энергетический потенциал позитивных психических состояний и, сформировавшись, сам становится источником, «излучателем» энергии,двигающим вперед процесс социореабилитации.

Материалы исследования Т.В. Максимовой показали, что соотношение между смысложизненными ориентациями и проявлениями индивидуальности может быть гармоническим или диссонирующим. В одних случаях профессиональная деятельность наполняет жизнь смыслом, способствует раскрытию индивидуальности учителя, профессиональная направленность как бы перекрывает имеющиеся индивидуальные недостатки, раскрепощает личность, освобождает от негативных переживаний, которые уходят на второй план. В других случаях имеет место дисбаланс в соотношении смысложизненных ориентаций и проявлений индивидуальности, происходят «сбои» в индивидуальном стиле. Учителя сами отмечают, что не могут справиться со своей индивидуальностью, смысложизненным ориентациям как бы не хватает «энергетики» влияния на индивидуальность. Исследование показало, что в тех случаях, когда педагогическая профессия является ведущим компонентом структурной иерархии смысла жизни, создаются благоприятные условия для раскрытия индивидуальности учителя-профессионала. В условиях малой значимости профессионального смысла затрудняется нейтрализация недостатков, связанных

с психическими особенностями личности учителя, что ведет к одностороннему проявлению его индивидуальности в профессиональной деятельности, деформациям личности учителя [Максимова 2000].

Необходимо остановиться еще на одном вопросе. А.М. Моисеева в работе «Смысл жизни и проблема целостности человека» отметила, что сегодняшняя экономическая ориентация личности на «минусовую» духовность или бездуховность вообще в корне подрывает целостную в своей основе природу человека. По мнению психологов и демографов, это привело к резкому увеличению смертности за период с 1990 по 1995 г., поскольку смерть духовная влечет за собой физическую: у людей, не имеющих духовных ориентиров, потерявших смысл жизни, риск смертности увеличивается в два раза. Нужна срочная переориентация учителей, воспитателей, а через них подрастающего поколения, на сознание целостной природы человека. Необходимо перенесение акцента с «околочеловеческих» ценностей на человека как цель саму в себе, требующую бережного, внимательного отношения во всех формах жизни, переживаемых человеком как состояния в их взаимодействии.

Поиск смысла жизни и его обретение — системообразующая характеристика педагога на стадии творческой самореализации, а также характеристика развития личности учащихся, их движения к осмысленной жизнедеятельности, направленное (ориентированное) учителем, осознающим свою миссию.

Таким образом, все три основные психологические характеристики высшей стадии модели профессионального развития учителя взаимосвязаны и обусловлены высоким уровнем развития профессионального самосознания учителя.

2.5.2. Модель адаптивного функционирования

Перечисленные выше психологические характеристики творческих самореализующихся педагогов существенно отличаются от описания психологических особенностей типичного представителя отечественного образования, предложенно Ю. Ивановым и Э. Гусинским в книге «Инновационное движение в российском школьном образовании»: «Рваное, противоречивое, набитое мифами и иллюзиями мировоззрение; постоянная готовность прикрыться должностью; практически тотальное отсутствие чувства юмора; привычка всегда воспитывать, оценивать собеседника, самоутвердиться за его счет, предъявлять требования к другим и считать себя эталоном человека и профессионала. И при этом практически все — в общем, хорошие, очень несвободные, плохо обеспеченные, не слишком счастливые люди» [Иванов, Гусинский 1997: 299].

Как это ни парадоксально, эти учителя сами выбрали такой профессиональный путь, такой способ жизни, в котором доминирует тенденция адаптироваться, приспособиться, «вписаться», подчиниться требованиям профессии и профессионального сообщества.

Известно, что в человеке сильно стремление к шаблону, подражанию, копированию, конформизму. «Стремление делать как все, — писал Г. Тард, — боязнь прослыть чудаком, оригиналом и вызвать осуждение света увеличивало консерватизм и застой общественной жизни. Человек располагает целой сокровищницей рутины, обезьянничества, стадности» (цит. по: [Чудновский 1997: 24]). Эти строки актуальны и сейчас, хотя написаны в конце XIX века. Тем не менее, именно «чудаки»,

отбрасывающие все условности и предрассудки, совершают открытия, делают нашу жизнь интересной и насыщенной. И наоборот, «правильные» люди — скучны и неинтересны, отталкивают своей агрессивностью, авторитарностью, «лжесамодостоинством».

Процесс овладения профессией может проходить, по мнению А. Адлера, не только конструктивным, но и деструктивным путем. По нашему мнению, необходимо более глубокое изучение негативных компонентов профессионализации, приводящих личность на деструктивный путь освоения профессии.

Профессиональная деятельность человека оказывает значительное влияние на динамику его личностных черт.

Подчеркивая это, М.Я. Басов писал: «...когда мы говорим о педагоге, враче, инженере, актере и т. п., нам представляются они в виде отличных друг от друга профессиональных типов, каждый имеет свое лицо, свои характерные черты, по которым мы узнаем их в жизни при первой встрече с ними. Каждая профессия имеет свой штамп» [Басов 1926: 17].

Проблемы профессиональной типизации личности, имплицитно предполагая определенные отклонения от общепринятого поведения, имеют отношение к понятию «нормы отклонения». Полноценное функционирование личности связано с гармоничным сочетанием свойств различных уровней личностной организации: нейродинамического, психодинамического и собственно личностных свойств социального типа личности [Шорохова 1982]. Механизм данного процесса состоит в том, что в ходе онтогенетического развития человека постепенно устраняется несогласование между индивидуальными свойствами разных уровней. Высшие личностные структуры начинают компенсировать нижележащие [Мерлин 1986]. Интеграция или дезинтеграция уровней осуществляется в результате деятельности человека, выбирающего эффективные приемы деятельности, соответствующие его личностным особенностям и требованиям социума. Альтернативой может явиться выработка приспособительных форм поведения на одном из уровней, что ведет к деформации всей структуры.

Более определенные критерии нормального или деформированного становления личности предложены Б.С. Братусем (1988). Под нормальным развитием он понимает такое, которое ведет к обретению родовой сущности. Критериями девиантного развития автор считает отношение к человеку как средству, как к конечной, заранее определенной вещи; эгоцентризм и неспособность к самоотдаче и любви; причинно обусловленный характер жизнедеятельности; слабую выраженность потребности в позитивной свободе; неспособность к свободному волеизъявлению; неверие в свои возможности; отсутствие ответственности; отсутствие стремления к обретению общего смысла своей жизни. Большая часть перечисленных свойств-признаков может быть объединена и охарактеризована как низкая интернальность, атрибутивно составляющая деструктивный компонент профессионализации.

Спектр новообразований, приобретаемых в процессе профессиональной деятельности, достаточно широк, однако все их можно разделить на две большие группы: *стенические изменения*, способствующие успешной адаптации деятеля в социуме, повышению эффективности его жизнедеятельности, и *астенические изменения*, препятствующие успешному функционированию личности в окружающей среде. Эти изменения Адлер определил как конструктивный и деструктивный способы

профессионализации. Значительная часть негативных новообразований, сопровождающих деструктивную профессионализацию, составляет группу изменений, получивших в психологии название жесткого ролевого поведения, обуславливающего профессиональные деформации личности.

А.Л. Свенцицкий так охарактеризовал этот феномен: «...профессиональные стереотипы становятся настолько характерными для человека, что он никак не может и в других социальных ролях выйти за рамки сложившихся стереотипов, перестроить свое поведение сообразно изменившимся условиям» [Свенцицкий 1986]. Основатель теории ролей, автор терапевтических методов психодрамы Я. Морено так обозначил эту ситуацию: «Если вы можете играть роль, и развить эту роль, и прекратить играние роли по желанию — вы постепенно научитесь, как сделать так, чтобы не быть одержимым этой ролью» [Морено 1993: 47]. Таким образом, роль формирует и действие, и исполнителя. Взаимодействие с таким исполнителем, «одержимым» ролью, становится затруднительным.

Предпринимая попытки классификации данной группы динамических черт личности, целесообразно определить круг профессий, в наибольшей мере способствующих образованию дезадаптивных изменений. Это, в первую очередь, профессии, принадлежащие к системе «человек – человек»: врач, учитель, юрист, психолог, журналист, священник и др.

Р. Конечный и М. Боухал (1983) считают, что склонность к профессиональной деформации наблюдается у определенных профессий, «представители которых обладают трудно контролируемой и трудно ограничиваемой властью». Профессиональная деформация постепенно развивается из профессиональной адаптации.

М.П. Гомелаури, изучавший феномен профессиональной деформации личности, показал тесную связь профессиональной роли и аттитюда. Оказалось, что при изменении роли и переходе ее в противоположную, большинство испытуемых не изменяет аттитюд. Следовательно, стабильные аттитюды становятся барьером для принятия новой роли даже в воображаемой ситуации [Гомелаури 1976].

В процессе изучения работы судей А.Ю. Панасюк пришел к выводу о существовании у них «обвинительного уклона», проявляющегося на практике в том, что судья до выяснения всех обстоятельств дела рассматривает подсудимого как виновного [Панасюк 1992].

Изучив профессию летчика, О.П. Ерциян выявил такие профессионально значимые качества, как самолюбие и самоуверенность. Он также определил, что именно чрезмерная самоуверенность чаще всего является причиной воздушных аварий [Ерциян 1975]. Анализ авиационных аварий во время Отечественной войны показывает, что 48% всех боевых потерь приходится на седьмой–девятый вылет, когда летчик начинает летать по-своему, а не «по-инструкторски».

Профессия врача также в значительной мере деформирует личность объекта деятельности. Г.С. Абрамова и Ю.А. Юдциц рассматривают два основных компонента профессиональной деформации личности в системе профессий «человек–человек». Это синдром хронической усталости и синдром эмоционального выгорания.

Под *хронической усталостью* понимается совершенно специфический вид усталости, обусловленный постоянным эмоциональным контактом со значительным количеством людей [Абрамова, Юдциц 1998]. При синдроме хронической усталости человек страдает не просто от физического или нервного истощения, что время

от времени испытывает каждый из нас, а от «хронических стрессов нервной системы» [Боллз 1995].

В отечественной литературе встречается близкое понятие «астения переутомления». Предполагается, что развитию переутомления и астении предшествует более или менее длительный период волевого усилия, умственного напряжения, работы в условиях утомления. Большую роль играет отношение человека к работе: «если выполняемый труд неприятен, то работоспособность, как правило, значительно снижается» [Ласков 1981].

В клинической практике диагностику астении переутомления основывают на следующих критериях:

- развитие состояния в результате напряженной работы с перегрузкой;
- постепенный темп развития астенических симптомов;
- четкая, но не стойкая соматическая симптоматика;
- снижение работоспособности;
- снижение астении после отдыха или смены рода деятельности;
- усиление усталости к вечеру вплоть до полного безразличия [Абрамова, Юдчиц 1998: 220].

Другим, не менее важным проявлением профессиональной деформации является *синдром эмоционального выгорания (сгорания)*. Впервые этот термин был предложен в 1974 г. американским психологом Х.Дж. Фрейденбергером.

Т.В. Форманюк выделяет как симптомокомплекс эмоционального выгорания следующие проявления: чувство эмоционального истощения, изнеможения, дегуманизация, деперсонализация, тенденция развивать негативное отношение к субъекту деятельности, негативное самовосприятие в профессиональном плане.

Ключевыми признаками эмоционального сгорания, по Т.В. Форманюк, являются:

- достижение индивидуального предела возможностей эмоционального «Я» противостоять истощению, противодействовать сгоранию, самосохраняясь;
- внутренний психологический опыт, включая чувства, установки, мотивы, ожидания;
- негативный индивидуальный опыт, в котором сконцентрированы проблемы, дистрессы, дискомфорт, дисфункции и их негативные последствия [Форманюк 1994].

Эмоциональное выгорание означает опустошение еще до того, как психические ресурсы человека-деятеля естественным образом восполнились, исчезновение или деформацию эмоциональных переживаний, являющихся неотъемлемой частью жизни [Абрамова, Юдчиц 1998].

Структура профессиональной деятельности непостоянна, ее содержание изменяется с личностным ростом специалиста. Развитие личности стимулирует преобразование профессиональной деятельности, наполняет ее новым смыслом через процесс персонализации [Фонарев 1997].

Профессиональная позиция строится на отношениях объекта деятельности к жизни, к себе, к людям. Именно *отношение к себе, умение ставить перед собой цели* достижения определенного уровня профессионального и личностного совершенствования, нравственная зрелость, позволяют избегать состояния «утраты себя», которое может быть вызвано психотравмирующим влиянием профессии [Абрамова, Юдчиц 1998].

Способы использования различных индивидуальных особенностей в процессе жизнедеятельности и результатов, к которым они ведут (к развитию, стагнации или регрессу), определяют три модуса человеческого бытия:

- *модус служения*: основным жизненным отношением здесь является любовь к людям, позволяющая человеку выходить за пределы собственных возможностей. Этот модус часто инициирует возникновение и развитие эмоционального выгорания;
- *модус социальных достижений*: основное отношение к жизни — соперничество, закономерными следствиями его доминирования являются тревожность, неуверенность в себе. Этот модус может быть причиной формирования синдрома эмоционального выгорания, если личность не в состоянии осуществлять по-прежнему свою деятельность;
- *модус обладания*: другой человек представляется лишь объектом, средством достижения собственных целей. Характерно отсутствие нравственных преград, что делает невозможным достижение истинного профессионализма. Этот модус не может быть причиной эмоционального выгорания, так как невозможно потерять то, чего нет [Фонарев 1997].

Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк подробно описали кризисы профессионального становления личности, которые они разделили на нормативные (часто встречающиеся при переходе от одной стадии профессионализации к другой) и ненормативные — вызванные психотравмирующими факторами, неблагоприятными обстоятельствами [Зеер, Сыманюк 1997]. В характеристике каждого нормативного кризиса обнаруживаются симптомы эмоционального выгорания. В данном случае значение имеет способность профессионала выходить из кризиса, искать продуктивные пути противостояния эмоциональному выгоранию, преодолевать дезадаптацию с помощью поиска нового смысла в деятельности.

В формировании синдрома эмоционального выгорания значительную роль играют различные факторы.

1. *Социальный* (его составляющие рассматривались ранее).
2. *Личностный*, к которому относятся такие особенности поведения личности, как авторитаризм, низкая степень эмпатии в сочетании с фанатичной преданностью делу, агрессивность и апатия при невозможности достичь в короткий срок желаемых результатов.

3. *Фактор среды*, к которому относятся особенности профессиональных взаимоотношений: создается ли ситуация движения «рука об руку», решения профессиональных задач в рамках гуманистического целостного подхода. Коллектив, а часто и администрация может снижать мотивацию деятельности своим общим негативным или равнодушным отношением к ней. Этому же способствуют низкая материально-техническая оснащенность, отсутствие возможности релаксации полноценного отдыха, слабая экономическая стимуляция [Абрамова, Юдчиц 1998].

Д.Г. Трунов предлагает отличать синдром сгорания от профессиональной деформации. Профессиональная деформация, по мнению автора, относится в основном к жизни вне работы.

Синдром сгорания в этом плане представляется как потеря контролирующей роли «Я-профессионального» и внедрение «Я-человеческого» в область профессиональной компетенции. Профессиональная деформация, напротив, представляется

расширением господства «Я-профессионального» в область «Я-человеческого» [Трунов 1998].

Д.Г. Трунов выделяет два компонента профессиональной деформации: изначальные склонности; собственно профессиональные деформации. Изначальные склонности он рассматривает как некий фон, почву, на которой разворачивает свое деформирующее влияние профессия.

Автор считает, что «такая деформация начинается уже во время учебы, когда у студентов разрушаются обыденные установки и стереотипы и формируется профессиональная картина мира» [Трунов 1998].

Профессия учителя является одной из наиболее деформирующих личность человека и деятеля. По данным М.Р. Грановской, если учитель распространяет ролевое поведение на все сферы жизни, он неадекватно ведет себя в определенных ситуациях, общение с ним затрудняется. Согласно ее наблюдениям, многих учителей отличает поучающая манера речи. В определенной мере полезная в школе, она не всегда бывает уместна в сфере личных отношений. Кроме характерной манеры речи с профессией учителя нередко связана и привычка к упрощенному подходу к проблемам. Это качество необходимо в школе, поскольку помогает доступно излагать сложные вещи, однако вне профессионального общения оно порождает излишнюю прямолинейность и негибкость мышления. Авторитарность типична для многих учителей, поскольку педагог должен четко управлять классным коллективом. Вместе с тем излишняя авторитарность приводит к профессиональной неэффективности: замечено, что это качество учителя замедляет становление коллектива учащихся и способствует развитию у школьников неадекватной самооценки, возникновению неврозов. Необходимость «держат класс в руках» формирует в характере учителя излишнюю властность и категоричность, которые вкупе с чрезмерной дидактичностью способствуют подавлению чувства юмора. Проявление указанных особенностей, именуемых профессиональными деформациями характера, не только мешает работе учителя, но и затрудняет его общение вне школы — в кругу близких [Грановская 1988].

Развитию профессиональных деформаций личности учителя способствуют репродуктивное обучение и авторитарная позиция педагога. Основными показателями этих деформаций считается безапелляционность педагогов, их консервативность, закрытость в общении, оценочность суждений, которые, как правило, становятся чертами характера.

Исследования Г.В. Акопова, А.А. Бодалева, Н.В. Кузьминой, В.С. Мухиной, А.О. Прохорова, В.А. Слостенина, А.И. Щербакова и др. свидетельствуют о преобладании в профессиональной деятельности учителей тенденции навязывания своего образа «Я» учащимся и окружающим взрослым. Возникает неврозоподобная потребность в эксплуатации других, стремление к власти над детьми и людьми вообще.

Е.В. Улыбина обращает внимание еще на одно направление профессиональной деформации — повышенную агрессивность педагогов. Действительно, учителя обладают большими возможностями проявления жестокости и, как свидетельствует статистика школьных неврозов, эти возможности используются учителями. Эти данные подтверждаются результатами исследования Н.М. Симоновой, согласно которым преобладающей направленностью педагогического общения является *репрессивная направленность*. Вывод был сделан на основании анализа записей

учителей в дневниках более 200 учащихся в возрасте от 10 до 15 лет, которые свидетельствуют об агрессивности и манипулятивных тенденциях учителей в общении с ребенком.

С.Г. Вершловский выделяет группу учителей, которых отличает авторитаризм, отрицание и игнорирование в учащемся субъектного начала (так называемый «самоутверждающийся» тип). Истинную педагогическую направленность автор характеризует ценностным отношением к личности ученика, ориентацией на взаимодействие с учащимся, эмпатией, сопереживанием, сочувствием. Он считает, что центральными качествами учителя являются психологические качества личности.

В соответствии с моделями А. Милгрема, А. Бандуры и С. Алтемеера, к факторам, повышающим вероятность проявления жестокости, относятся выученная предрасположенность учеников к послушанию, дегуманизация жертв педагогической жестокости, тенденция рассматривать их как заслуживающих наказания, а также такие личностные образования, как уважение к власти, боязливость и добродетельность.

Особое внимание следует уделить еще одному фактору, выделенному исследованиями, — переструктурирование морали, психологическое оправдание жестокого поведения: «Наказание происходит для блага ребенка».

При овладении человеком профессией неизбежно происходит изменение структуры его личности, когда, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, способствующих успешности в деятельности, а с другой — изменение, подавление и даже разрушение уравнивающих эти качества структур, не участвующих в процессе профессионального становления.

К.Г. Юнг считает, что многим свойственно идентифицировать себя с исполняемой должностью. Такая идентификация привлекательна, с одной стороны, поскольку «предполагает легкую компенсацию личных изъянов», с другой же — она нарушает естественный порядок расширения собственной личности, узурпирует качества, ему не принадлежащие, что в аналитической психологии именуется *психической инфляцией*. Психическая инфляция в педагогической профессии приводит к противоречию между сохранением индивидуального самосознания, личной ответственности и предъявляемыми учителю общественными требованиями.

Е.И. Рогов так определяет данный психологический феномен: «Выдавая себя не за того, кем он является на самом деле, вступая, по сути дела, в личностно-ролевой диссонанс, индивид ограничивает свою активность, проявляет раздвоенность, не может полностью самореализоваться в профессии. В таких случаях развитие личности переходит в фазу деформации и может проявляться в различных формах неадекватности...» [Рогов 1996: 304].

По мнению автора, приобретение учителем в процессе деятельности тех или иных негативных изменений характера в значительной степени зависит от особенностей индивидуального стиля деятельности. В связи с этим им предложена типизация стилей педагогической деятельности, основанная на таких личностных параметрах, как общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность, высокий интеллект, общая культура. По этим показателям можно обозначить четыре группы: «коммуникатор», «просветитель», «предметник» и «интеллигент». Представители каждой из предложенных групп имеют свои собственные способы,

механизмы и каналы передачи воспитательных действий [Рогов 1994]. Предложенный подход к оценке профессионализма учителя предполагает определение профессиональной направленности и ценностных ориентаций педагога.

В ходе профессиональной деятельности особенности каждого из выделенных типов могут все более глубоко включаться в структуру личности, напоминая изменения, происходящие при акцентуациях.

«Предметник» подвергает себя опасности сформировать такие личностные девиации, как рассмотрение всех и всего окружающего только через призму знания своего предмета, что влечет за собой хроническую назидательность, поучительство, ярко выраженный эгоцентризм, доминирование авторитарных тенденций в построении отношений с учащимися.

Данный тип профессиональных отклонений учителей является преобладающим.

Итак, низкий уровень педагогической направленности — преобладание предметной направленности над гуманистической (направленностью на развитие личности ребенка), по нашему мнению, в первую очередь обуславливает жесткое ролевое поведение учителя и профессиональные деформации его личности.

Этот вывод, на наш взгляд, подтверждается соотношением ценностных ориентаций учителей.

Л. В. Меньшикова в своем исследовании делит личностные проявления педагога на две сферы: пространство профессиональных ориентации — то, что относится к профессиональной сфере деятельности человека, и собственно личное пространство, ядром которого являются ценности человека [Меньшикова 1981].

Трудности в выделении этих сфер определяются различными вариантами их сочетания.

1. Существование рядом, без пересечения, когда учитель не присваивает своей деятельности, функционируя, формально отбывая на работе.

2. Полное совмещение сферы профессиональной и личностной, наложение одной на другую. Психологически это полная идентификация учителя со своей профессиональной ролью, когда он вне ее не может себя представить.

3. Частичное пересечение, частичная идентификация личности со своей профессиональной ролью. Наличие определенного отчужденного пространства.

4. Полное включение профессиональных ценностей в личностное пространство учителя, значительно более широкое и многомерное [Рогов 1996].

Наиболее многочисленной является вторая группа учителей, подчинивших свою жизнь требованиям профессии и профессионального сообщества (адаптивный тип поведения), отличающихся ситуативными ценностными ориентациями и, в силу этого, невозможностью почувствовать и осознать основную цель и смысл своей жизни.

Как было сказано выше, профессиональные деформации учителя непосредственно связаны с интериоризацией профессиональных стереотипов поведения в личностные качества.

Речь идет прежде всего о формировании **педагогической (эмоциональной, интеллектуальной, поведенческой) ригидности**, показателем которой является частое использование учителем однотипных способов психологической защиты [Митин 2002], что приводит к образованию хронических мышечных зажимов [Райх 1992].

В. Райх пришел к выводу, что физический и психологический панцирь — одно и то же. «В этом случае функция панциря — защита от неудовольствия. Однако организм платит за эту защиту потерей значительной способности к удовольствию» [Райх 1992].

Приемы телесной терапии с успехом применяются для коррекции эмоционального выгорания, изможденности, деформированности — типичных эмоционально-негативных проявлений учителей (см. главу 9).

Пытаясь обобщить психологический портрет пациентов-педагогов по данным методик ММРІ, Розенцвейга, Дембо-Рубинштейна, проективного рисунка и клинической беседы, И.П. Дмитроченкова и Н.В. Ланина приходят к выводу, что для них характерны высокая тревожность, беспокойство, склонность к экстрапунитивным реакциям. По данным ММРІ, шкала К, как правило, завышена, что говорит о том, что данные лица в социальном статусе находят гиперкомпенсацию своим преморбидным особенностям, и это выражается в их резистентности к психотерапии, отражается на успешности их профессиональной деятельности, зависит от уровня педагогического мастерства [Дмитроченкова, Ланина 1973].

А.А. Ерошенко установлено, что при низком уровне педагогического мастерства (педагогической компетентности) ригидность выступает в качестве фактора, затрудняющего адекватное принятие и преобразование сложных ситуаций общения, способствует закреплению жестких стереотипов в выборе педагогического воздействия. В то же время с возрастанием педагогического мастерства снижается степень выраженности установок относительно дистанции и доминирующей роли учителя в общении, а также степень применения императивных способов воздействия на учащихся, нетерпимости к ошибкам и недостаткам в поведении детей, требования их беспрекословного послушания [Ерошенко 1989].

Весьма уместным здесь представляется высказывание Ф.Н. Гоноболина, характеризующее позитивный образ учителя: «О хорошем педагоге не всегда можно сказать, что он всегда строгий или мягкий, активный или пассивный и т.п. Он обычно бывает и тем, и другим в зависимости от обстоятельств. Теплота в отношениях с людьми необходима, но бывает нужна и некоторая холодность, большая помощь ученикам сочетается с предоставлением им самостоятельности, первоначальная инициатива учителя должна затем переходить в руки учащихся» [Левитов 1946: 76]. Значение личностных черт педагога чрезвычайно велико.

А.И. Щербаков отмечает: «...нет другой области человеческой деятельности, где в результатах работы так сильно сказывались бы личные качества самого работника, его мировоззрение, выдержка, самообладание, умение влиять на детский коллектив и вести его за собой, как в педагогической работе» [Щербаков 1967]. Отсюда вытекает высокая значимость негативных личностных качеств, формирующихся под влиянием трудовой деятельности. «Проверенный годами» опыт не всегда оправдывает себя: слабый контакт с учащимися, однообразие уроков, формализм [Веселов 1983].

Таким образом, у представителей педагогической профессии закономерно обнаруживается ряд профессиональных деформаций, из которых особого внимания заслуживают так называемые *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, имеющих разный темперамент и характер, похожими друг на друга. Эти инвариантные особенности обусловлены спецификой пространства, в котором существует личность учителя. Здесь отмечается сближение субъекта деятельности с ее средствами. Кроме того, педагогическая деятельность имеет свой особенный объект воздействия, который, в отличие от большинства других профессий, обладает существенной активностью. В ходе взаимодействия с ним учитель, используя свою личность как инструмент влияния, прибегает к все более простым и действенным приемам, в совокупности известным как авторитарный стиль руководства.

Передавая своим ученикам образцы готового опыта, возведенного в ранг непреложной истины, они становятся невосприимчивыми к новому опыту, неспособными к творческому, нестандартному решению проблемных ситуаций. Такие учителя особым образом влияют на учеников, решивших выбрать педагогическую профессию: они способствуют формированию у них первых элементов фундамента будущих профессиональных деформаций. Чрезмерная выраженность типично учительских черт переходит у педагога в крайний вариант нормы и начинает обозначаться у школьника в качестве акцентуации [Смоленская 1993]. Как показывают исследования, у 27% учащихся старших классов выявлена значительная деформация в системе отношений с педагогами.

На наш взгляд, особый интерес представляют основные признаки авторитарного синдрома, выделенные Р. Уайтом и Р. Липпитом:

- опора на власть и внешнюю престижность (убранство кабинета, аппаратура);
- акцент на том, что ученик находится в зависимой позиции;
- все взаимоотношения строятся на основе строгих требований, обязанностей, теплота во взаимоотношениях с учащимися рассматривается как слабость;
- особое отношение к учащимся, родители которых могут оказаться полезными;
- опасение проявить какие-то человеческие качества, тем более слабости, стремление представить себя особой, выдающейся личностью;
- этноцентрическая реакция: представление о собственном предмете как о самом важном; другие предметы (а иногда и их носители) принижаются, собственно предмету приписываются все добродетели, характерно употребление слова «настоящий»;
- психологическая ригидность, неспособность изменить свое поведение, даже если оно неэффективно, нетерпимость ко всякого рода инициативам, идущим снизу, ненависть к инакомыслию;
- дистанцированность от учащихся, клановость, относительное безразличие к их интересам.

В этом перечислении очевидна связь с классификацией основных проявлений профессиональных деформаций личности учителя, выделенных нами:

- *низкий уровень педагогической направленности* (предметная направленность);
- *педагогическая ригидность* (неадекватное эмоциональное реагирование, однотипные способы психологической защиты, интеллектуальное «застывание»);
- *низкий уровень психолого-педагогической компетентности* (мастерства);
- *«разорванное», неструктурированное самосознание.*

Неструктурированное самосознание — это низкий уровень самопознания, самоотношения, саморегуляции, самоидентичности. На последнем компоненте самосознания следует остановиться особо в связи с неразработанностью проблемы. Дело в том, что школьные учителя в большинстве своем женщины. И, по определению, в их жизнедеятельности (и профессиональной деятельности) эмоционально-аффективная сфера должна играть решающую роль. Но это не так. Учителя-женщины усвоили и пропагандируют мужскую (исторически сложившуюся) систему образования, которая почти исключительно связана со словесными (вербальными) формами воздействия на учащихся и мужскими формами поведения (агрессивностью, властностью, жестокостью и т. п.). Использование мужского языка и паттернов поведения приводит к тому, что учителя-женщины утрачивают женскую идентичность, что отрицательно влияет как на самих учителей-женщин, так и на половую самоидентификацию детей.

Многочисленные опросы учителей, беседы и наблюдение за их общением с учениками позволили выявить, что подавляющее большинство педагогов осознанно *почти не обращают внимания* на формирование будущих мужчин и женщин, воспитательные воздействия учителей ограничиваются традиционными представлениями о соблюдении детьми норм этикета [Чекалина 2002].

Вместе с тем, уже к началу младшего школьного возраста завершаются основные процессы формирования психологического пола ребенка, связанные с осознанием необратимости половой принадлежности, бурной дифференциацией деятельности и установок, интересов, стиля поведения. Психологический пол ребенка представляет собой реальное овладение им мужской или женской ролью, достижение определенного уровня полового самосознания и половой идентификации. Другими словами, дети одного пола отличаются друг от друга степенью маскулинности и феминности.

По мнению психологов и социологов, подрастающие мальчики и девочки становятся мужчинами и женщинами в результате воздействия множества факторов, а не только под влиянием своей физиологической природы. Дети осваивают мужские и женские роли большей частью через примеры, научение, овладение мужскими и женскими стереотипами поведения и общения. Одним из таких примеров для детей является учитель, носитель гендера. Его стиль поведения и отношения к детям, язык изложения материала, учет особенностей половой принадлежности ребенка влияют на полоролевую идентификацию учеников.

Психологическая половая принадлежность учителя-женщины вступает в острый внутриличностный конфликт со способами поведения и общения, характерными для мужского пола, что приводит к невротизации личности и поведенческим срывам.

Ряд исследований позволяет утверждать, что высокий уровень внутренних конфликтов у педагогов связан также с необходимостью соответствовать высокому уровню социальных ожиданий окружающих, со стрессогенностью профессии, с перенапряжением физических сил, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей. Установлено, что с увеличением стажа работы и возраста педагога, возрастанием учебной нагрузки неизбежно происходит накопление усталости, нарастание тревожных переживаний, снижение настроения, вегето-сосудистые расстройства и поведенческие срывы. Эти клиничко-психологические проявления лежат в основе психологического феномена «выгорания» в виде эмоциональной

и интеллектуальной истощенности, редуцированной работоспособности и депрессивных переживаний [Ефименко, Хван 1993].

Прицельное скрининговое обследование 450 педагогов массовых школ показало, что 95% из них считают свою работу эмоционально и интеллектуально напряженной, причем 32% полагают, что эти перегрузки весьма значительные и постоянные; 51% учителей считают, что их профессиональная деятельность связана со значительными физическими нагрузками преимущественно статического характера. Все это, по мнению опрошенных, обуславливает стрессогенный характер профессиональной деятельности и влияет на физическое и психическое здоровье [Вассерман, Беребин 1997].

По результатам широкомасштабных скрининговых исследований лаборатории клинической психологии института им. Бехтерева и Центра медико-психологической помощи работникам образования Челябинской области [Вассерман, Беребин 1997], среди учителей Челябинской области (1993–1995 гг.) выявлено, что на 7300 наблюдений зарегистрировано 4389 фактов диспансерного учета по различным заболеваниям, среди которых преобладают сердечно-сосудистые, желудочно-кишечные заболевания и патологии опорно-двигательного аппарата, 29,4% находятся на учете по двум и более заболеваниям. Различные формы коронарной патологии отмечены в 14,2% случаев, а патология сосудов головного мозга — у 34,1% педагогов. Около 40% имеют нарушения деятельности желудочно-кишечного тракта. У большинства обследованных учителей указанные нарушения развивались на фоне эмоциональной нестабильности и астенизации. Почти в 60% наблюдений выявлены собственно невротические нарушения [Вассерман, Беребин 1997]. Данные этих исследований свидетельствуют о сочетанном характере выявляемых расстройств. Эта тенденция на высоковероятностном уровне отражает роль психогенных нарушений здоровья у педагогов, что подтверждается данными о том, что около 60% всей патологии отмеченного типа является, по существу, психосоматической [Карвасарский 1982; Тополянский, Струковская 1986].

Таким образом, клиническая интерпретация данных по заболеваемости учителей массовых школ позволяет с большой вероятностью утверждать, что доминирование нарушений здоровья носит психосоматический характер. Это обстоятельство тем более важно, что наличие психосоматозов чаще всего указывает на наличие глубоких интрапсихических конфликтов, преобразованных в заболевание механизмом конверсии, который можно рассматривать как своего рода системный механизм рассогласованности с самим собой и со средой. Наиболее эффективными средствами преодоления деструктивной профессионализации является целенаправленная специально организованная психологическая работа с учителями (часть III книги).

Вместе с тем, «основным гарантом, предотвращающим профессиональные деформации, остается... опять же сама личность педагога, основные параметры которой должны получить соответствующее развитие» [Рогов 1996: 162]. Нам представляется, что сделать профессиональный труд эффективным, а жизнь — качественной, может только сам учитель.

П. Вайнцвайг сформулировал десять заповедей творческой личности, которые, по нашему мнению, могли бы взять себе на вооружение педагоги.

1. Будь хозяином своей судьбы.
2. Достигни успеха в том, что ты любишь.
3. Внеси свой конструктивный вклад в общее дело.
4. Строй свои отношения с людьми на доверии.
5. Развивай свои творческие способности.
6. Культивируй в себе смелость.
7. Заботься о своем здоровье.
8. Не теряй веру в себя.
9. Старайся мыслить позитивно.
10. Сочетай материальное благополучие с духовным удовлетворением.

Автор утверждает, что осознанное активное поведение способно породить творческие возможности и развить силу личности.

2.6. Психологическая технология конструктивного изменения поведения учителя

Анализ литературы позволяет выделить несколько экспериментально апробированных путей повышения эффективности труда учителей:

- усовершенствование учебного процесса в педагогических институтах и университетах (Е.П. Белозерцев, Н.В. Кузьмина, Э.А. Решетова, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, В.Д. Шадриков, В.В. Рубцов и др.);
- совершенствование психолого-педагогической подготовки учителя (В.А. Кан-Калик, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, П.А. Просяцкий, И.И. Ильясов, И.А. Зимняя и др.);
- организация всевозможных психотренингов, совершенствующих профессиональную компетентность учителя (Ю.Н. Емельянов, Г.А. Ковалев, Л.А. Петровская, А.У. Хараш, Е.Ю. Иванова, Т.С. Яценко, Х. Миккин, И.В. Вачков и др.).

Выделяются такие факторы повышения эффективности педагогического процесса, как структура базового начального и среднего образования, содержание программ, экзаменационные требования, оптимальное количество учеников в классе, характер или степень ответственности учителей. Все это, несомненно, влияет на результаты обучения, к которым школа стремится или реально достигает. Но внедрение новых стратегий обучения в национальном масштабе требует большего, чем простое изменение формы урока, использование новых средств или учебников.

Было бы ошибочным думать, что такие косметические изменения автоматически приведут к ситуации, в которой ученики и учителя будут действовать существенно иначе. Более того, также ошибочно мнение о том, что разработка новых учебных программ может быть отдана на откуп образовательным издательствам. Люди, вносящие изменения в образование, недостаточно осознают необходимые условия и ограничения при вмешательстве в процесс обучения педагогов как в индивидуальном, так и в интериндивидуальном (малые группы) плане. Мы знаем вполне достаточно о «мышлении учителя», но очень мало о том, «как он учится».

Инновации в сфере образования могут быть реализованы в большем масштабе, если все стороны заинтересованы в изменениях, стремятся к ним, кроме того, готовы вступить на неизвестную территорию.

Подходящим для их осуществления методом является организация курсов повышения квалификации учителей. Образовательный эксперимент должен включать в себя не только процесс обучения для учеников, но также и для учителей.

Следовательно, образовательное исследование должно фокусироваться на обеспечении поддержки в обучении педагогов, которые будут реализовывать конкретную инновацию на практике. Внешнее руководство и, особенно, социальная поддержка будут необходимы для выполнения новых функций, которые еще не полностью интегрированы в профессиональное самосознание учителей.

Сегодня большинство людей согласны с тем, что система образования должна быть радикально изменена. Поэтому все в большем числе стран проводятся исследования путей реализации более или менее фундаментальных изменений в этой сфере. Так, в системе подготовки учителей в последние десятилетия в США, Англии, Германии, Франции произошли значительные изменения. Отмечается увеличение внимания к коммуникативным умениям учителя, которые развиваются на специальных семинарах, в групповых тренингах. Вот некоторые примеры спецсеминаров из программы германских университетов: «Общение учителя с учащимися», «Анализ конфликтов», «Стили воспитания».

Кроме того, значительные изменения произошли на Западе и в системе повышения квалификации учителей. На XV сессии Комиссии европейских министров образования в 1987 г. были выработаны основные принципы организации повышения квалификации учителей: оно должно быть непрерывным, чтобы постоянно держать учителей в курсе новых достижений педагогической науки; всесторонним, т. е. охватывать различные области научного и педагогического знания; иметь определенную организационную структуру и гибкие формы; предоставляться различным категориям педагогического персонала.

В результате проведенных исследований стало очевидным, что традиционные формы обучения учителей, использовавшиеся в системе повышения квалификации (лекции, практические занятия, семинары), имели чаще всего репродуктивный характер, и если и оказывали воздействие, то исключительно на когнитивные структуры личности педагога. Между тем ценности и жизненные смыслы не могут передаваться тем же путем, что знания, умения и навыки [Франкл 1990]. Освоить их можно, прежде всего, через переживания. Это положение послужило исходной предпосылкой в поисках наиболее эффективных способов психологического воздействия на личность педагога с целью переориентации его на гуманистическую парадигму в преподавании и раскрытие его творческой индивидуальности.

По нашему глубокому убеждению, радикальное изменение системы образования возможно лишь на основе *личностно-развивающей стратегии*, предполагающей не просто обучение учителя новым способам деятельности, а преобразование его мотивационной, интеллектуальной, аффективной и, в конечном счете, поведенческой структур.

Профессиональное развитие педагога должно быть, по нашему мнению, не косвенным «эффектом от инновации», а целью системы подготовки и переподготовки учителя.

Изменение поведения учителя в реальном педагогическом процессе возможно лишь в том случае, если меняется восприятие и осознание им себя самого, своих

ценностных ориентаций (поскольку человек ведет себя в соответствии со своими представлениями о себе).

Среди множества психологических проблем, стоящих перед системой повышения квалификации учителей, основной является проблема изменения поведения учителя.

Что собой представляет этот процесс? Является ли он простым и однонаправленным пошаговым переходом от авторитарного к личностно-развивающему поведению или представляет собой континуум событий? Чтобы ответить на эти вопросы и разработать эффективные практические приемы профессионального развития учителя необходима **модель изменения поведения**. Она принципиально отличается как от традиционных представлений о процессе переподготовки учителя (повышении его профессиональной квалификации путем приобретения современных знаний, умений, навыков), так и от западных моделей (внедрении обучающих инноваций в школу).

Разработанная нами модель включает четыре стадии изменения поведения учителя: подготовка, осознание, переоценка, действие; процессы, происходящие на каждой стадии; комплекс методов воздействия. Модель объединяет основные процессы изменения поведения: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия).

До начала активного включения учителя в процесс изменения собственного поведения необходимо выяснить степень готовности учителя к такому изменению и степень осознания им необходимости этого процесса. Иными словами, на *стадии (I) подготовки* следует определить, к какому типу учителей относится каждый участник семинара. Мы выделяем три типа учителей.

Учитель *первого типа* не имеет серьезного намерения изменить свое поведение и образ жизни, он даже стремится избежать контактов, которые могли бы помочь ему в этом. Он не проявляет интереса к предлагаемым новым технологиям, инновациям, склонен преувеличивать положительные стороны своего стиля деятельности и преуменьшать отрицательные проявления своего поведения.

Учитель *второго типа* начинает всерьез рассматривать возможность изменения своего поведения как не приносящего профессионального и личного удовлетворения. Он оценивает «за» и «против» своего образа жизни как примерно равные (и имеющие высокую ценность). Поэтому, хотя обдумывание изменения поведения и имеет место, но решение еще не принято.

Учитель *третьего типа* намерен изменить свое поведение в ближайшее время, обычно, ранее он уже предпринимал какие-то попытки и сейчас рассматривает семинар как важный шаг в направлении оптимизации своего поведения и образа жизни.

Совершенно очевидно, что средства воздействия, используемые на следующей стадии, должны различаться, в зависимости от степени готовности учителя к изменениям в поведении, от степени осознания им таких изменений.

На *стадии (II) осознания* основным процессом изменения является главным образом когнитивный. Как было сказано выше, профессиональное самосознание учителя при переходе с более низкого уровня на более высокий, характеризуется изменением рефлексивных процессов.

По самому своему существу рефлексия всегда есть остановка, разрыв, раздвоение и выход за пределы любого непосредственного, «автоматически» текущего процесса или состояния [Рубинштейн 1976].

Более высокий уровень рефлексии связан с необходимостью фиксации случившейся остановки и самого остановленного процесса в некотором ином «материале». Именно фиксация осуществляет раздвоение, поляризацию процесса.

Остановка и фиксация в совокупности составляют те условия, которые лежат в основе осознания. Уровень осознания существенно повышается, благодаря наблюдению, противопоставлению, интерпретации возможных точек зрения, позиций, способов и приемов восприятия и поведения, обсуждаемых в малых группах. В результате увеличения информации учителя начинают осознавать и оценивать альтернативы нежелательному поведению и рост собственных профессиональных и личностных возможностей в связи с отказом от такого поведения.

Еще более высокий уровень рефлексии связан с предельным обобщением объективированного содержания (например, в законе, принципе, общем методе), а тем самым — и с отчуждением от него, освобождением от пристрастности к нему. Эту *стадию (III)* мы назвали *стадией переоценки*, так как она сопровождается увеличением использования не только когнитивных, но и аффективных и оценочных процессов изменения. У педагогов появляется тенденция к осознанию влияния собственного нежелательного поведения на непосредственное социальное окружение (учеников, семью, друзей) и переоценка собственной личности. На этой стадии в процессе тренингов, деловых игр, режиссуры и проигрывания педагогических ситуаций, учитель все более ощущает собственную независимость и способность изменить свою жизнь в чем-то важном, принципиальном. Выбор и принятие решения действовать — основной результат этой стадии.

И наконец, те, кто успешно осуществляет стадию переоценки, переходит на *IV стадию — действие* (закрепление в поведении и поддержание).

Наиболее эффективно эта стадия проходит в том случае, когда у педагога есть возможность апробации новых способов поведения в своей практической деятельности до окончания семинаров, когда он может обсудить свои трудности, проблемы, «рецидивы» поведения и получить открытое и доверительное сочувствие, понимание, помощь, поощрение за осуществление изменений в поведении.

Основным результатом этой стадии является противостояние (толерантность) стимулам, провоцирующим нежелательное поведение, и поощрение самого себя за способность к позитивным изменениям.

Однонаправленный линейный переход от одного поведенческого стиля к другому чрезвычайно редок в педагогической практике. В своих попытках изменить нежелательный стиль поведения учитель склонен к «рецидивам». Говоря о стадиях изменения поведения, необходимо отметить, что педагог может совершить регрессию от более поздней стадии к более ранней. В соответствии с изложенным выше, термин «рецидив» применяется нами только для перехода со стадии «закрепление в поведении и поддержание» на более ранние этапы. Например, если только один учитель из пед. коллектива участвует в семинаре и начинает применять гуманистический, личностно-развивающий стиль поведения, его могут не понять и не принять коллеги в школе, и тогда он вновь вынужден «скатиться» на стадию «благих пожеланий».

Поэтому мы рассматриваем порядок изменения поведения учителя не как линейное движение через различные стадии, а как процесс, происходящий по спирали (рис. 5). При каждой попытке изменить свое поведение (развить ту или иную интегральную характеристику) учитель проходит через одни и те же стадии. Чем больше



Рис. 5. Модель конструктивного изменения поведения учителя

попыток совершается, тем больше нового сознательного опыта он приобретает, тем выше уровень его профессионального самосознания и, стало быть, профессионального развития, основанного на саморазвитии.

У педагога появляется возможность выхода в более глубокий слой отношений, названных в философии духовно-практическими, связанными с перестройкой сознания, с трансцендированием в область жизненных смыслов.

Бесконечность этого процесса — показатель безграничности профессионального и личностного развития учителя.

Реализация модели конструктивного изменения поведения учителя осуществлялась в двух формах: 1) в форме *научно-практического семинара* и 2) *тренинг-семинара*.

Практическая работа является комплексной. Она включает как различные виды тренингов, психотехник, деловых игр, так и традиционные формы работы с учителями — лекции, беседы.

В тренинг-семинарах в большей степени применялись тренинговые техники и приемы, в научно-практических семинарах — лекции, беседы, диспуты, дискуссии.

2.6.1. Тренинг-семинар «Оптимизация готовности к риску у педагогов»

Основная задача проводимого тренинг-семинара заключалась в организации работы, связанной с повышением самосознания личности и оптимизацией уровня готовности к риску педагогов. Практическая реализация тренинговой программы соответствовала четырем основным стадиям психологической технологии конструктивного изменения поведения — подготовке, осознанию, переоценке, действию и затрагивала мотивационную, когнитивную, аффективную и поведенческую сферы личности.

Стадия *подготовки* включала в себя предварительную беседу с потенциальными участниками с целью разъяснения им целей, задач и содержательной

направленности предстоящей работы. Здесь происходило вовлечение педагогов в обозначенную тематику, стимулировался их интерес к познанию себя, проводилась диагностика личностных и профессиональных качеств с использованием методик Г. Айзенка, А.Г. Шмелева, Л.М. Митиной. Полученные результаты использовались на последующих стадиях проводимого тренинг-семинара.

По итогам этой работы была образована группа, состоящая из 14 человек, изъявивших желание принять участие в тренинговой программе. Реализация данной стадии также включала в себя проведение первой встречи участников тренинговой группы с использованием упражнений, направленных на знакомство, снятие психоэмоционального напряжения, установление доверительных отношений и включенность в содержание тренинг-семинара (занятие 1: «Благородное ли дело — риск?»).

На этапе *осознания* происходили, главным образом, когнитивные изменения — актуализация значимости умения действовать в ситуациях риска, прояснение этих ситуаций (занятие 2: «Кто не рискует, тот...», занятие 3: «Риск: когда он нужен педагогу?»). На данном этапе у студентов педагогических специальностей мы наблюдали повышение уровня самосознания. Они начинали по-новому смотреть на себя и собственные действия, начинали в большей степени рефлексировать свою профессиональную деятельность. На этой стадии использовались такие методы, как мини-лекции, работа в малых группах, дискуссия, брейнсторминг.

На этапе *переоценки* к когнитивным изменениям подключились еще и аффективные. Участники рефлексировали своё поведение, реакции и соотносили их с тем, какое влияние они оказывают на окружающих. На этой стадии в процессе ролевых игр, проигрывания педагогических ситуаций, содержащих в себе элементы риска и связанные с принятием решения, студенты получали не только обратную связь, но и совместно продумывали возможные вариации выхода из них (занятие 4: «Ситуация риска: ищем выход!»). В ходе обсуждений выдвигались альтернативные точки зрения, связанные с субъективной оценкой возможных последствий того или иного решения. По итогам этой работы участниками были выделены наиболее продуктивные модели поведения в ситуациях неопределенности, которые можно использовать в самостоятельной профессионально-педагогической деятельности.

На стадии *действия* будущие педагоги получали возможность закрепления новых моделей поведения в рискованных педагогических ситуациях, с которыми они могут столкнуться или уже сталкивались в профессиональной деятельности (занятие 5: «Ситуации риска: действия и последствия»). На данном этапе обсуждались итоги тренинг-семинара, а также проводилась повторная диагностика с использованием тех же методик, что и на стадии подготовки.

Данный тренинг-семинар (Л.М. Митина, Э.Р. Хабибуллин) рассчитан на педагогов и студентов старших курсов педагогических специальностей, осуществляющих самостоятельную профессиональную деятельность, и направлен на оптимизацию такого личностного качества, как готовность к риску.

Цели программы

Вовлечение педагогов в обозначенную тематику; стимулирование интереса к познанию себя; актуализация значимости умения действовать в ситуациях риска; рефлексия своего поведения и реакций в ситуациях риска; осознание, формулирование и проработка собственных сложностей, препятствующих эффективной

профессиональной самореализации; совместный поиск путей выхода из ситуаций неопределенности в педагогической деятельности; формирование индивидуальных моделей поведения в ситуациях риска.

Задачи программы:

- сформировать и развить у участников интерес к профессиональному и личностному саморазвитию;
- повысить уровень самосознания участников;
- стимулировать участников к переосмыслению и переоценке своей квалификации, деловых качеств, сильных сторон своей личности;
- научить принимать решения в ситуациях риска;
- обучить приемам и методам выхода из ситуаций неопределенности.

Основные методы работы: психотехнические упражнения, ролевые игры, групповые дискуссии, мини-лекции, работа в малых группах, брейнсторминг,

Методы оценки достигнутых изменений: методика «Исследование готовности к риску» А.Г. Шмелева, личностный профиль по Г. Айзенку, методика оценки работы учителя, анкета обратной связи.

Продолжительность программы: реализация программы рассчитана на пять сессий по 5 часов каждая — при работе с группой, состоящей из 12–14 человек.

Занятие 1. «Благородное ли дело — риск?»

Цели: создание благоприятных условий для работы группы; знакомство участников группы, определение тематики, содержания и задач тренинг-семинара.

Примерный ход занятия

Вначале ведущий кратко представляется и обозначает тематику и цели тренинга, предлагает каждому участнику оформить персональный бейдж, написав на нём своё имя.

Упражнение «Знакомство»

Цели: знакомство участников группы друг с другом; снятие психоэмоционального напряжения, активизация процесса самопознания.

Инструкция

«Для начала работы давайте с вами познакомимся. Каждый из нас, включая и ведущего, называет свое имя, называет по одному качеству на начальную букву своего имени и фамилии и в течение 3-5 мин рассказывает о себе то, что хотел бы сказать всем нам. После того как мы выслушаем рассказ одного человека, каждый из нас может задать ему вопросы».

Ведущий или другие участники могут задавать уточняющие вопросы.

- Что вы можете рассказать о своих интересах и увлечениях?
- Назовите свое имя, сколько вам лет, где вы учитесь, работаете?
- Чтобы вы хотели получить или узнать на занятиях? и т. д.
- После представления, в ходе общего обсуждения можно задать следующие вопросы:

- 1) как Вы себя чувствовали, рассказывая о себе?
 - 2) чем вызвано такое поведение?
 - 3) как вы себя чувствовали, задавая вопросы другому человеку о нем самом?
 - 4) что легче — рассказывать о себе или самому задавать вопросы? Чем это вызвано?
 - 5) при рассказе о себе удавалось ли анализировать свое поведение?
 - 6) понравилось ли вам собственное поведение, манера и суть рассказа о себе?
- С чем это связано?

Упражнение «Приветствие»

Тренер предлагает всем встать и поздороваться друг с другом, высказывая пожелания на сегодняшний день. Каждый здоровается со всеми за руку, никого не пропуская. Не страшно, если с кем-то поздоровались дважды. Главное — никого не пропустить. Все снова садятся в круг.

Вступление ведущего

Вступление посвящено ознакомлению участников группы с принципами организации подобных групп и правилами их ведения. Задача вступления: добиться возникновения у участников группы формирования мотивации на работу по самопознанию и на активное участие в ней.

«Первый вопрос, который, наверное, возник у многих из вас, — почему мы с вами расположились не за столами, а по кругу. Дело в том, что только находясь лицом друг к другу, имея возможность видеть каждого, мы сможем серьезно, обстоятельно разобраться в ситуациях, которые будем обсуждать. В этом случае каждый будет чувствовать себя равноправным членом нашего круга.

Наша группа небольшая, поэтому вы сможете услышать и понять каждого и получить мнение о себе (или, как мы говорим, обратную связь) от всех. Круг — редкая для современного человека возможность общения, в котором вы сможете воспринять себя в разных ситуациях, понять свои отношения к другим и к самому себе, приобрести активный опыт поведения в обществе и смоделировать некоторые ситуации, которые могут возникнуть как в профессиональной, так и вне профессиональной деятельности.

У таких групп как наша, существуют определенные правила и нормы взаимодействия. Они необходимы для того, чтобы в группе мы чувствовали себя комфортнее и более эффективно взаимодействовали.

1. Активность. «Конечно же, находясь в группе, можно просто сидеть и наблюдать за происходящим со стороны. Однако, именно от нашей с вами активности будут зависеть, в конечном счете, и результаты нашей деятельности. Именно от того, насколько оперативно мы будем включаться в упражнения, обсуждения будет зависеть и динамика нашего продвижения вперед».

2. «Я-высказывания». «Каждый из нас проговаривает только свои мысли и своё отношение к обсуждаемой ситуации, а не то, что от него ждут другие участники».

3. «Здесь и теперь». «Суть принципа — говорить о себе, других, событиях не вообще, а только о том, что происходит в данный момент. Только таким образом мы получим возможность всесторонне исследовать и понять единичные случаи нашего поведения. Кроме того, постарайтесь мыслями и душой быть во время встреч именно с группой. Не позволяйте своим мыслям уводить себя прочь от того, что происходит в группе».

4. Уважение другого. «Помните, что, не уважая другого, вы вызовете у него такое же отношение к вам. Поэтому постарайтесь не перебивать, не оценивать критически то, что услышите. Если вы не можете удержаться от оценки слов другого, начните не с фразы «Ты не прав», а с фразы «Я не понимаю» или «Может, есть другой вариант...».

5. Конфиденциальность. «Мы уверены, что всё, обсуждающееся здесь останется внутри группы. Ничего не будет обращено во вред. Ничего не будет обсуждаться другими людьми. Вы можете с посторонними обсуждать свои мысли, чувства и поведение в группе, но не мысли и чувства других членов».

Упражнение «Меняются местами те, кто...»

Цель: разминка, знакомство участников друг с другом, снятие психоэмоционального напряжения.

Инструкция. «В игре есть один водящий, сначала им буду я. Я, как водящий, говорю вам: "Поменяйтесь местами те, у кого...". И называю любой признак, который объединяет хотя бы нескольких из вас. Те из вас, у кого есть этот признак, должны поменяться местами. Кто не успеет, становится водящим. Моя задача, как водящего, — занять свободный стул, пока вы меняетесь местами. В игре нельзя оставаться на своем месте, если у вас есть указанный водящим признак. Тогда вы автоматически становитесь водящим. Новый водящий тоже говорит: "поменяйтесь местами те, у кого..." И так, поменяйтесь местами те, кто в джинсах. Меняйтесь!».

Это упражнение ведущий также может использовать и в диагностических целях для выяснения необходимых характеристик группы. (Например, «Кто имеет педагогический стаж больше года?», «Кто считает себя рискованным человеком?» и т.п.)

Упражнение «Наши ожидания»

Цели: высказать свои ожидания от тренинг-семинара, узнать ожидания других, скорректировать их в случае необходимости.

Ведущий выясняет ожидания и цели участников с помощью следующих вопросов: «Что Вы ожидаете от нашего тренинга? Как Вы себе представляете работу? Был ли опыт участия в тренингах?»

Групповая дискуссия «Проявление риска в моей жизни»

Цели: вовлечение участников в тематику тренинга, анализ собственных проявлений готовности к риску.

Ведущий просит рассчитать участников на «первый-второй» и таким образом образовать 2 подгруппы.

Инструкция: «Сейчас я прошу объединиться участников под номером один и сесть рядом. То же самое я попрошу сделать участников под номером два».

После объединения ведущий дает следующую *инструкцию*: «Подумайте, пожалуйста, и обсудите в Вашей подгруппе следующую тему: «Проявления риска в моей жизни». В подгруппе необходимо выслушать и услышать мнение каждого».

По завершению участники каждой подгруппы проговаривают свои мнения, уточняют понимание смысла того или иного утверждения. Ведущий стимулирует обсуждение, задавая такие вопросы:

- В каких ситуациях чаще всего Вы готовы рисковать?
- Что Вы понимаете под риском?
- Когда Вы в последний раз рисковали?
- Анализируете ли Вы последствия принятого решения в рискосодержащей ситуации? и др.

Упражнение «Оценка собственной готовности к риску»

Цель: выяснение представлений участников о собственной готовности к риску в профессиональной и личной сфере.

Материалы: лист бумаги формата А4 с проведенной вертикальной линией, нижняя точка которой обозначает «абсолютная неготовность к риску», верхняя — «абсолютную готовность к риску».

Инструкция: Сейчас каждому участнику необходимо отразить на плакате свой уровень готовности к риску. На плакате нарисована длинная вертикальная линия. Каждый участник по очереди выходит к плакату и отмечает на этой линии свой уровень готовности к риску в виде точки фломастером.

Нижняя точка этой линии обозначает «абсолютную неготовность к риску», верхняя — «абсолютную готовность к риску».

Примечание: результаты самодиагностики используются ведущим на последующих занятиях для распределения ролей при проигрывании различных ситуаций педагогического взаимодействия и дальнейшего анализа.

Упражнение «Вертушка впечатления первого дня»

В ситуации тренинга у участников есть возможность использовать уникальную возможность получить информацию о том впечатлении, которое они производят на людей при первичном контакте. Получение о себе обратной информации организуется таким образом, что каждый участник встречается с каждым в молчаливом минутном взаимодействии. При встрече в парах участники обмениваются блокнотами. В блокноте партнера участники пишут свое впечатление о нем. После того, как блокноты вернулись к своим хозяевам, происходит переход участников к новым партнерам, где алгоритм повторяется.

Ведущий организует переход участников от партнера к партнеру и контролирует четкое выполнение задания. Команды, которые подает тренер, могут звучать так:

- Обменяйтесь тетрадями и начинайте писать...
- Получите назад свои тетради
- Переход, раунд № ____

Инструкция. В предстоящем взаимодействии каждый из Вас встретится с каждым в парном взаимодействии. При встрече по моей команде Вы будете выполнять следующие действия:

1. Обменяться рабочими тетрадями.

2. В тетради партнера в таблице написать (кратко, одно–два слова) Ваше впечатление о нем по следующим позициям: а) какие его личностные качества, на ваш взгляд, будут помогать ему как педагогу; б) какие его личностные качества, на ваш взгляд, будут мешать ему как педагогу.

3. Снова обменяться рабочими тетрадями.

4. Совершить переход для встречи со следующим партнером.

Таким образом, в Вашей тетради Вы соберете копилку мнений о себе в ситуации первого контакта. Упражнение выполняется молча. Не нужно писать очень много (это не очерк и не характеристика). Не стоит также долго задумываться над словами. Это Ваши первые впечатления и для многих они могут быть неожиданными, но от этого еще более ценными. Мы увидим, что разные люди видят нас по-разному. И это нужно всегда учитывать. И это — основной итог нашей работы в этом упражнении.

Есть два правила, которые я прошу выполнять:

1. Воздержитесь, пожалуйста, от просмотра записей в своих тетрадях до конца упражнения (чтобы не переключать внимание)

2. Выполняйте передачу тетрадией и переходы только по командам тренера (чтобы упражнение проходило четко и быстро).

В конце упражнения участники делятся впечатлениями на основании полученной информации о себе, проясняют данные характеристики, задают уточняющие вопросы.

«Обратная связь»

Участники делятся своими впечатлениями о прошедшем занятии. Ведущий может использовать следующие вопросы на выбор:

- Опишите одним-двумя словами, как прошло сегодняшнее занятие.
- Что сегодня происходило в группе и с Вами лично?
- Что для Вас было ценным в сегодняшнем занятии? и др.

Упражнение «Пожелание соседу справа»

Инструкция: Наше занятие подошло к концу и пришло время прощаться. Давайте сегодня прощаемся следующим образом. Каждый из Вас передаст по кругу (против часовой стрелки) мяч и скажет пожелание своему соседу справа.

Занятие 2. «Кто не рискует, тот...»

Цели: осознание значимости проявления готовности к риску, оценка сильных сторон своей личности, развитие коммуникативной компетентности и проявлений гибкости в поведении.

Примерный ход занятия

Упражнение «Приветствие»

Цель: восстановление в памяти имен участников группы и создание рабочей атмосферы.

Ход упражнения: Участники стоят по кругу. Каждый поочередно говорит две фразы: «Меня зовут...» и «Я люблю себя за то, что...» Не отвлекайтесь на споры и обсуждение ваших желаний. Просто высказывайте их поочередно, беспристрастно и быстро.

Обсуждение впечатлений от предыдущей встречи

Цель: развитие умений рефлексии; построение логической цепочки всего цикла занятий.

Каждый из участников группы должен дать ответ на вопросы:

- Чем мне запомнилось предыдущее занятие?
- Что на нем было наиболее важно для меня?
- Что бы я изменил в ходе этого (предыдущего) занятия?
- Какие мысли оно у меня вызвало?
- Что вспомнилось после занятия?
- Что захотелось уточнить или обсудить дополнительно?
- Возникла ли потребность еще раз обдумать или с кем-то обсудить свои мысли? Что для этого сделано?

Примечание. Не обязательно каждый участник должен отвечать на все вопросы, главное — достичь задачи обсуждения.

Упражнение «Прорвись в круг»

Цели: управление динамикой группы, стимуляция групповой сплоченности; снятие эмоционального напряжения.

Члены группы берутся за руки и образуют замкнутый круг. Предварительно ведущий, по итогам прошедшего занятия, определяет для себя, кто из членов группы чувствует себя меньше всего включенным в группу и предлагает ему первым включиться в исполнение упражнения, т. е. прорвать круг и проникнуть в него. То же самое может проделать каждый участник.

По завершении проводится обсуждение с использованием таких вопросов:

- Какую стратегию Вы выбирали, чтобы прорваться в круг? Насколько она свойственна Вам в реальной жизни?
- Было ли Ваше решение «прорваться в круг» связано с риском? Готовы ли Вы были рискнуть и использоваться необычные пути решения этой задачи? и др.

Упражнение «Пословицы и афоризмы, связанные с риском»

Цели: актуализация отношения к обсуждаемому вопросу, развитие творческого потенциала

Инструкция: «Разделитесь, пожалуйста, на две команды. Вспомните как можно больше пословиц, поговорок, афоризмов, связанных с риском. Проанализируйте, какие аспекты риска отражаются в них».

Если участники затрудняются, то ведущий может делать подсказки:

- Риск — благородное дело.
- Кто ничем не рискует, тот ничего не получает.
- Нет дела без риска.
- Либо пан, либо пропал.

- Не рискуя, не добудешь.
- Не ставь всего на одну карту.
- На свой страх и риск.
- Кто в бою не рискует, по тому и орден не тоскует.
- Кто не рискует, тот не пьет шампанского.
- Лучше рискнуть оправдать виновного, чем осудить невинного.
- Побеждать без риска — побеждать без славы.
- От глупого риска до беды близко.

Упражнение «Таможенники и контрабандисты»

Цель: овладение навыками стрессоустойчивости, расширение ролевого репертуара, развитие коммуникативной компетентности

Группа делится на две команды: одна — таможенники, другая — контрабандисты.

Все контрабандисты по очереди проходят через таможенню. В какой-то из переходов один из них должен пронести конверт. Таможенники не имеют права обыскивать контрабандистов, но могут задавать вопросы. Задача таможенников — догадаться, у кого из контрабандистов был конверт. Задача контрабандистов — найти такую стратегию поведения, чтобы спокойно пройти с конвертом таможенню. Для этого требуются нестандартные подходы к выполнению задания. Игра повторяется несколько раз — до тех пор, пока все контрабандисты не совершат попытку пройти таможенню.

Игра подробно обсуждается, выделяются стратегии разрешения ситуации, анализируются модели поведения, которые демонстрировались участниками.

Упражнение «Лики моего Я»

Цели: расширить представление о себе; способствовать предположению другого, не привычного представления о самом себе.

Материалы: фломастеры или карандаши, бумага формата А4 для каждого участника.

Процедура. Взяв карандаши (фломастеры) и бумагу участники располагаются в любом месте комнаты. Желательно чтобы рядом друг с другом никто не сидел. На листке бумаги им предстоит нарисовать два собственных образа «Я-нерискующий» и «Я-рискующий» в аллегорической форме так, как они себя представляют. Для рисования дается определенное время, по истечении, которого все же не следует жестко требовать окончания рисования, надо дать возможность каждому участнику закончить свой рисунок в спокойной обстановке.

Инструкция: «Сейчас Вам предстоит нарисовать два образа, связанных с Вами — «Я-рискующий» и «Я-нерискующий». Можете рисовать все, что хочется. Это может быть картина природы, натюрморт, абстракция, фантастический мир, остросюжетная ситуация, в общем, всё, что угодно, но с чем вы ассоциируете, сравниваете себя, свое жизненное состояние, когда готовы к риску и не готовы к нему».

Когда рисунки выполнены, ведущий их собирает и перетасовывает в случайном порядке. Ведущий берет из стопки один рисунок и, демонстрируя его группе, просит каждого участника поделиться впечатлениями, что за человек мог его нарисовать.

Чей-то комментарий ограничивается одним словом, кто-то делится более подробными догадками. Главное — способствовать тому, чтобы высказались все, включая и автора рисунков, который может и не раскрывать свое авторство.

«Обратная связь»

Выполняется аналогично первому занятию.

Упражнение «Спасибо за приятное занятие»

Инструкция: «Пожалуйста, встаньте в общий круг. Я хочу предложить Вам поучаствовать в небольшой церемонии, которая поможет нам выразить дружеские чувства и благодарность друг другу. Игра проходит следующим образом: один из вас становится в центр, другой подходит к нему, пожимает руку и произносит: «Спасибо за приятное занятие!». Оба остаются в центре, по-прежнему держась за руки. Затем подходит третий участник, берет за свободную руку либо первого, либо второго, пожимает ее и говорит: «Спасибо за приятное занятие!» Таким образом, группа в центре круга постоянно увеличивается. Все держат друг друга за руки. Когда к вашей группе присоединится последний участник, замкните круг и завершите церемонию безмолвным крепким троекратным пожатием рук».

Занятие 3. «Риск: когда он нужен педагогу?»

Цели: определение педагогических ситуаций, в которых необходимо быть готовым к риску; повышение уровня профессионального самосознания; оценка потенциала собственного развития педагогов, активизация процесса самопознания.

Примерный ход занятия

Упражнение «Приветствие»

Цель: разминка, приветствие участниками друг друга.

Участникам предлагается образовать круг и разделиться на три равные части: «европейцев», «японцев» и «африканцев». Потом каждый из участников идет по кругу и здоровается со всеми «своим способом»: «европейцы» пожимают руку, «японцы» кланяются, «африканцы» трутся носами.

Обсуждение впечатлений от предыдущего занятия

Проходит аналогично второму занятию.

Упражнение «Поймать в круг»

Цель: разминка, тренировка умения уверенно действовать в быстро меняющихся ситуациях и ситуациях неопределенности.

Описание упражнения: Два участника встают лицом друг к другу и берутся за руки, остальные свободно перемещаются вокруг них. Их задача — поймать

кого-нибудь из оставшихся (не расцепляя руки, «окружить» другого участника сверху). Пойманный встраивается между первыми двумя, берется с ними за руки так, чтобы образовался круг из трех человек. Следующего участника они ловят уже втроем, пойманный становится очередным сектором круга и т. д. Задача — выловить таким образом всех участников. Если остались 1-2 участника, изловить которых никак не удастся, игра может быть завершена и раньше.

Обсуждение:

- Как изменялась специфика «ловли» участников по мере увеличения количества людей, находящихся в кругу?
- Какие качества, кроме ловкости, позволили участникам, которых дольше всего не поймали, уворачиваться успешнее других?

Упражнение «Уверенность в себе»

Цели: развитие уверенности в себе, своих профессиональных возможностях; умение находить выход из педагогических ситуаций, вызывающих затруднения.

Группа делится на две подгруппы. Каждый участник называет педагогическую ситуацию, в которой ему хотелось бы уверенно действовать. Выбирается одна из предложенных ситуаций, распределяются роли. Один из участников выполняет функции, создающие стрессовое состояние другого. Второй должен как можно увереннее передать ему свое сообщение, оценку, дать ответ, высказать претензию. Через одну-две минуты ведущий останавливает участников и просит других членов группы предоставить «неуверенному в себе» положительную обратную связь на его поведение. Затем он должен сам сказать, что ему понравилось в своем поведении, а что можно было бы сделать еще более уверенно. Продолжать необходимо до тех пор, пока каждый участник тренинга не сыграет роль партнера.

Упражнение «Моя работа»

Цель: рефлексия собственных значимых профессиональных качеств, повышение уровня профессионального самосознания.

Участники составляют письменный рассказ о своей работе в произвольной форме, но важно, чтобы в рассказе находили отражение ответы на следующие вопросы:

- Имею ли я четкую картину о своей работе и ее целях?
- Что нужно делать, чтобы достичь высоких результатов в профессиональной деятельности?
- Помогает ли мне работа в достижении других жизненных целей?
- Каковы мои цели (ближние и дальние) продвижения по службе?
- Какую работу я хочу выполнять через 10 лет?
- Есть ли у меня энтузиазм и стремление к работе?
- Нужны ли проявления готовности к риску в моей работе?
- Что является для меня ведущим мотивом профессиональной деятельности в настоящее время?
- Каковы сильные и слабые стороны моих мотивов профессиональной деятельности?

В конце упражнения проходит обсуждение тех сложностей, которые возникли у участников тренинг-семинара в ходе составления рассказа. При желании участники предоставляют свой рассказ на общее обсуждение.

Дискуссия «Поиск выхода из сложившихся ситуаций»

Инструкция: «Подумайте, пожалуйста, и запишите Ваши варианты выхода, как оптимальные для разрешения представленных педагогических ситуаций:

- Ученик в очередной раз опоздал на урок: «Здравствуйте! Можно войти?»
- Все выполняют самостоятельную работу. Ученик: «Не буду делать это дурацкое задание!»
- Ученик в присутствии учителя использует ненормативную лексику, общаясь с одноклассниками.
- Ученик настойчиво из урока в урок тянет руку: «Можно, я отвечу?»

В конце упражнения обсуждаются индивидуальные решения участников по заданным ситуациям и определяются оптимальные и адекватные пути их разрешения.

Упражнение «Смятая бумага»

Цель: постановка и достижение целей, повышение уровня такого компонента профессионального самосознания, как самоэффективность.

Материалы: корзина, бумага (газета).

Инструкция первому участнику (лучше неуверенному): «Встаньте здесь. Ваша задача — бросить точно в корзину как можно больше смятых листов вот этой газеты».

Через 1 мин прервать его.

Пересчитать количество комков газеты в корзине. Вызвать следующего добровольца и дать ему *инструкцию*: «Ваша задача — за 1 мин забросить в корзину более 21 смятых листа вот этой газеты».

Примечание: назвать большее количество листов, чем у первого участника. Обычно забрасывают больше, например, 29 листов.

Инструкция третьему участнику: «Итак, вы видели, каких результатов достигли эти двое. Как вы думаете, чего сможете достичь вы за это же время?».

«Мой результат будет выше» и он забрасывает большее количество смятых листов.

Вывод: третий участник поставил себе цель сам и достиг ее.

При обсуждении упражнения обязательно обратить внимание на то, что часто нас просят выполнить какую-либо задачу, без объяснения деталей и правил игры. И каких невероятных высот мы способны достичь, если нам позволено самостоятельно определить цель.

«Обратная связь»

Выполняется аналогично первому занятию.

Упражнение «Пожелание себе...»

Инструкция: все участники тренинга сидят по кругу, каждый по очереди проговаривает для себя пожелание.

Занятие 4. «Ситуации риска: ищем выход!»

Цели: отработка навыков взаимодействия в ситуациях неопределенности; поиск возможных вариантов выхода из педагогических ситуаций, содержащих в себе элементы риска.

Примерный ход занятия

Упражнение «Приветствие»

Группа разбивается на пары, затем участники приветствуют друг друга. Затем по сигналу пары меняются. Один из партнеров в каждой паре переходит в следующую пару, по часовой стрелке, через одного, и приветствие продолжается с новым партнером. Чтобы разнообразить приветствие можно проиграть различные ситуации и роли, например, «Вы встретили неожиданно давнего-давнего друга», «Вы приходите к начальнику, встречаетесь с подчиненными, с человеком почтенного возраста, с ребенком, встречаетесь в деревне, просто с первым встречным».

Обсуждение впечатлений от предыдущего занятия

Проходит аналогично второму занятию.

Упражнение «Дракон, самурай и девочка»

Цель: разминка, включенность в тренинг-семинар.

«Разделитесь на две команды и встаньте в две шеренги — одна команда напротив другой. Это упражнение–соревнование. Соревноваться будем командами. Играем до трех победных очков у какой-либо команды.

Для проведения соревнования нам надо выучить три фигуры. Тренер показывает, участники повторяют.

Девочка: Тренер переминается с ноги на ногу, руки как будто бы держатся за края воображаемой юбочки, проговаривая при этом характерный звук: «Ля-ля-ля-ля».

Дракон: Ноги на ширине плеч, руки подняты над головой, пальцы растопырены как когти. Характерный агрессивный звук: «А-А-А-А!!!».

Самурай: Тренер встает в боевую стойку: одна нога выпадом вперед, одна рука тоже вперед, как будто бы самурай держит воображаемый меч и направляет его в противника. При этом характерный звук: «У-У-У-У!!!».

Командам будет дано по 30 секунд, чтобы договориться, какую из трех фигур выбрать для показа. После этого я говорю: «Три-два-один!» И обе команды одновременно показывают ту фигуру, которую они выбрали. Ваши фигуры могут совпасть, а могут и не совпасть. Если совпали — в этом раунде ничья. Если не совпали, то действует правило: «Самурай убивает дракона: команда, показавшая самурая, зарабатывает победное очко. Дракон съедает девочку: команда, показавшая дракона, зарабатывает победное очко. Девочка соблазняет самурая: команда, показавшая девочку, зарабатывает победное очко».

«Внимание, игра! Сейчас у вас есть 30 секунд, чтобы договориться, какую фигуру надо показать, чтобы заработать победное очко!»

Упражнение «Ищем выход»

Инструкция: Сейчас я каждому из вас буду зачитывать по одной ситуации педагогического взаимодействия. Ваша задача — предложить и продемонстрировать оптимальный выход из этой ситуации».

Ситуация 1. Вы приступили к проведению урока, все учащиеся успокоились, настала тишина, и вдруг в классе кто-то громко засмеялся. Когда вы, не успев ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрели на учащегося, который засмеялся, он, смотря вам прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно глядеть на вас, и хочется смеяться, когда вы начинаете вести занятия».

Ситуация 2. В самом начале занятия или уже после того, как вы провели несколько занятий, учащийся заявляет вам: «Я не думаю, что вы, как педагог, сможете нас чему-то научить».

Ситуация 3. Учитель дает учащемуся задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать!»

Ситуация 4. Учащийся, недостигающий особой успешности в выполнении учебных заданий, разочарован своими учебными успехами, сомневается в своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, и говорит учителю: «Как вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на «отлично» и не отставать от остальных ребят в классе?»

Ситуация 5. Ученик говорит учителю: «На два ближайших урока, которые вы проводите, я не пойду, так как в это время хочу сходить на концерт молодежного ансамбля (варианты: погулять с друзьями, побывать на спортивных соревнованиях в качестве зрителя, просто отдохнуть от школы)».

Ситуация 6. Ученик, увидев учителя, когда тот вошел в класс, хитро улыбаясь, говорит ему: «Вы выглядите очень усталым и утомленным».

Ситуация 7. «Я чувствую, что занятия, которые вы ведете, не помогают мне», — говорит ученик учителю и добавляет: «Я вообще думаю бросить занятия».

Ситуация 8. Учащийся говорит учителю, демонстрируя излишнюю самоуверенность: «Нет ничего такого, что я не сумел бы сделать, если бы захотел. В том числе мне ничего не стоит усвоить и преподаваемый вами предмет».

Ситуация 9. В ответ на соответствующее замечание учителя учащийся говорит, что для того, чтобы усвоить учебный предмет, ему не нужно немало работать: «Меня считают достаточно способным человеком».

Ситуация 10. Учащийся неоднократно говорит учителю: «Я снова забыл принести тетрадь (выполнить домашнее задание и т. п.)».

Ситуация 11. Учащийся в разговоре с учителем говорит ему: «Я хотел бы, чтобы вы относились ко мне лучше, чем к другим учащимся».

Ситуация 12. Учащийся, выразив учителю свои сомнения по поводу возможности хорошего усвоения преподаваемого им предмета, говорит: «Я сказал вам о том, что меня беспокоит. Теперь вы скажите, в чем причина этого и как мне быть дальше?»

Ситуация 13. Ученик говорит учителю: «Мне не нравится то, что вы говорите и объясняете на занятиях. Это уже давно устарело».

Ситуация 14. Учащийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к кому-либо из товарищей по классу, говорит: «Я не хочу работать (учиться) вместе с ним».

Примечание: количество ситуаций должно соответствовать количеству участников; после демонстрации модели ее разрешения, оставшиеся участники тренинг-семинара могут предлагать свои способы выхода.

Упражнение «Стратегия успеха»

Цель: научиться позитивно воспринимать любые трудности и извлекать из них пользу.

Описание: Жизнь устроена так, что всем приходится сталкиваться с трудностями. Люди стараются их преодолевать и делают это по-разному. Один говорит: «Опять проблема. Как мне надоели эти проблемы. Когда все это закончится? И почему мне не везет?» Другой говорит: «Отлично. Есть проблема, надо подумать. Зато в следующий раз буду умнее. Хороший опыт».

Существует два вида ответных реакций на ситуацию: одна из них называется «Обучение», вторая — «Отвержение». На стену закрепляется плакат, и ведущий объясняет задание на примере. Рассматривается ситуация потери ключей. Ответная реакция может быть такой: «Я говорю, что я рассеянный и опускаю руки». Этот пример можно назвать «Обвинение себя» и занести в графу «Отвержение». Ответная реакция может быть и такой: «Я думаю, в чем причина потери и вешаю ключи на цепочку». Этот пример можно назвать «Устранение причины» и занести в графу «Обучение».

Инструкция: вспомните несколько ситуаций из школьной практики, свою реакцию на эти ситуации, найдите противоположный вариант реакции и занести в таблицу. Время — 30 минут. По завершению работы, участники малых групп садятся в круг рядом. Готовые работы развешиваются на стене, и один представитель от каждой группы делает 3-х минутное сообщение. Результаты работы можно оформить в виде общего плаката, с включением в него по несколько пунктов из каждого варианта. Можно назвать этот плакат «Стратегия успеха».

В процессе *обсуждения* можно использовать следующие вопросы:

- Как работалось в группе?
- Всегда ли удается получить от жизни новый опыт?
- Какая стратегия поведения приведет к успеху и с чем это связано?
- Всегда ли предопределен исход того или иного события?

Упражнение «Узкий мостик»

Цель: упражнение выступает моделью ситуации неопределенного выбора и позволяет продемонстрировать различные стратегии поведения в ней: конкуренцию, сотрудничество, компромисс, приспособление.

Описание: Двое участников становятся на проведенной на полу линии лицом друг к другу на расстоянии около трех метров.

Инструкция: «Вы идете навстречу друг другу по очень узкому мостику, перекинутому над водой. В центре мостика вы встретились, и вам надо разойтись. Мостик — это линия. Кто поставит ногу за ее пределы — упадет в воду. Постарайтесь разойтись на мостике так, чтобы не упасть».

Пары участников подбираются случайным образом. При большом количестве участников может одновременно функционировать 2–3 «мостика».

Упражнение проходит более эмоционально, если используется не просто полоска на ровном полу, а небольшое возвышение (например, для этой цели хорошо подходит перевернутая гимнастическая скамейка). Если же такой возможности нет, следует выбрать или провести на полу прямую полоску (это может быть полоса на линолеуме, продольная рейка в паркете и т. п.) длиной не менее 3-х метров, находящуюся на расстоянии не менее 1 м от ближайшей стены и предметов мебели. Лучше, если она будет иметь ширину 5–10 см, но можно обойтись и простой линией.

Обсуждение. Какие чувства участники испытывали при выполнении данного упражнения? Что помогало, а что мешало успешно выполнить его? Какие в принципе есть способы «разойтись на узком мостике»? Чем «упавшие в воду» пары отличались от успешно преодолевших трудную ситуацию? Целесообразно подвести участников к пониманию того, что в выигрыше оказывались не те, кто стремился пройти сам, а те, кто, прежде всего, стремился помочь партнеру.

«Обратная связь»

Выполняется аналогично первому занятию.

Упражнение «Колокол»

Инструкция: участники, встав в круг и взявшись за руки, три раза поднимают и опускают их, при этом произнося слово «бум». Первый раз — тихо, второй — громче, третий — очень громко. Вместе с последним криком размыкают руки.

Занятие 5. «Ситуации риска: действия и последствия»

Цели: анализ полученных знаний и навыков на тренинг-семинаре, подведение итогов работы.

Примерный ход занятия

Упражнение-приветствие «Подарок группе»

Инструкция: упражнение выполняется по кругу. Каждому участнику предлагается по очереди сделать подарок группе. Подарок изображается при помощи рук, тела, мимики. При этом разговаривать нельзя.

Обсуждение впечатлений от предыдущего занятия

Проходит аналогично второму занятию.

Упражнение «Домики»

Инструкция: «Объединитесь, пожалуйста, в группы по три человека. Каждая тройка образует один домик — стоящий в середине — это жилец. Стоящие вокруг жильца, берутся за руки, образуя домик. В нашей жизни бывает много разных ситуаций. Мы попробуем показать три. Когда я говорю: «Переезд!», то жильцы должны поменяться домиками. Домики при этом остаются на месте. Когда я говорю:

«Ремонт!», то жильцы остаются на месте, а местами меняются домики. Когда я говорю: «Землетрясение!», то и жильцы, и домики должны поменяться местами, образуя новые тройки. Будьте внимательны, начинаем!».

Ролевая игра «Урок рисования»

Цель: отработка вариантов выхода из ситуаций неопределенности в педагогическом взаимодействии.

Описание: Ведущий из числа участников выбирает 6 добровольцев для проигрывания ситуации. Роли распределены следующим образом — учительница, подросток-второгодник, 4 ученика. Оставшиеся участники — наблюдатели.

Инструкция: «Сейчас Вам предстоит разыграть сцену из школьной жизни, исходя из предложенных Вам ролей».

Далее добровольцам вручают описание ролей.

Роль учителя: Вы учительница рисования, которая только пришла в школу после окончания художественного училища. Проводите урок в VII классе. Этот класс все учителя не любят: там собраны самые трудные ученики... Вы же полны энтузиазма, тщательно готовитесь к каждому уроку. На очередной урок подобрали красивый натюрморт — вазу и яблоко, подробно объяснили, как надо строить рисунок. Когда все ученики приступили к работе, вы стали ходить от парты к парте и помогать ребятам в работе.

Роль ученика-второгодника: К урокам рисования, как и к остальным, нет серьезного стремления. На уроке предлагают нарисовать что-то, что не вызывает интерес. Делать этого совсем не хочется. И для того, чтобы Вас выгнали с урока, Вы начинаете придумывать всякие комические ситуации. Ставите свой ботинок на парту, и ждете реакции учителя и окружающих.

Ученики: Вы ученики, которые сидят на уроке рисования. Действуйте соответственно ситуации.

При *обсуждении* целесообразно использовать следующие вопросы:

- Что Вы чувствовали при проигрывании своей роли?
- Как бы Вы поступили на месте учительницы?
- Оказывались ли Вы в схожих ситуациях?
- Что Вы предприняли в этом случае? и др.

Упражнение «Воздушный бой»

Цель: тренировка уверенного поведения в быстро и непредсказуемо меняющейся ситуации, умения интуитивно понимать намерения других людей.

Описание упражнения: Участники делятся на две команды. Члены одной из них становятся «самолетами-штурмовиками». Их задача — пробежать от одной стены помещения до другой, поразить цель (попасть в указанную ведущим мишень «снарядом» из смятого бумажного листа) и вернуться назад. Члены другой команды — «зенитные батареи» — располагаются неподвижно. Их задача — попасть в «штурмовики» своими снарядами, тоже сделанными из смятых бумажных листов. В кого попали — выбывает из игры до конца раунда. Запас «снарядов» у каждого игрока и одной, и другой команды ограничен тремя штуками на раунд.

Игра продолжается 2–3 раунда, потом команды меняются ролями и игра повторяется. Ведущему нужно следить, чтобы «зенитные батареи» не располагались слишком близко к мишени (в зависимости от размера помещения и количества участников, минимальное расстояние может быть 2–4 метра). Победители определяются в номинациях «самый меткий бомбардир» (попал в мишень наибольшим количеством «снарядов»), «самый меткий зенитчик» (сбил наибольшее количество «самолетов»).

Возможна модификация — «ночной воздушный бой». В этом случае «зенитчики» закрывают или завязывают глаза, а «штурмовики» при перемещении имитируют шум авиационных моторов. Задача «зенитчиков» — поразить их вслепую, ориентируясь на звук. При этом варианте игры «штурмовики» должны перемещаться шагом, иначе игра будет слишком простой для них и сложной для «зенитчиков».

Обсуждение:

- Чем, с точки зрения участников, характеризовались самые результативные «штурмовики» и «бомбардиры»?
- Какие качества помогли им достигнуть успехов? В каких жизненных ситуациях востребованы эти качества?

«Обратная связь»

Выполняется аналогично первому занятию. Добавляются дополнительные вопросы:

- Что Вы получили на тренинге?
- Что для Вас было наиболее ценным на проведенных занятиях?
- Изменились ли Ваши представления о готовности к риску в деятельности педагога? и др.

Упражнение «Подсолнухи»

В этом небольшом упражнении участники могут символически выразить расцвет и закат группы и попытаться воспринять расставание и начало нового этапа жизни как естественное событие.

Инструкция: Сейчас, в конце наших занятий, мне хочется предложить вам небольшое упражнение, которое называется «Подсолнух». Встаньте широким кругом, затем сядьте на пол и закройте глаза...

Вспомните о том, как вы поодиночке пришли в эту группу и были не знакомы с большинством других участников... (1 минута.)

Теперь откройте глаза и медленно поднимитесь... Почувствуйте, что вы постепенно превратились в единую группу и стали ближе друг другу... Сузьте круг, чтобы стоять вплотную друг к другу, и положите руки на плечи своим соседям... Представьте себе, что вы все — это цветок подсолнуха, который медленно покачивается под дуновением ветра. Закройте глаза и медленно качнитесь сначала влево, а затем вправо... (30 секунд.)

Продолжая двигаться в ритме подсолнуха, откройте глаза и посмотрите на остальных членов группы. Встретьтесь глазами с каждым... (2 минуты.)

Теперь постепенно остановитесь, снова закройте глаза и снимите руки с плеч соседей... Осознайте, что подсолнух уже созрел, и каждый из вас сейчас превратится в самостоятельное подсолнуховое семечко... Отойдите с закрытыми глазами на пару шагов назад и медленно развернитесь наружу... Почувствуйте, что ветер уносит вас сейчас вдаль от подсолнуха, что вы снова один, но несете в себе при этом энергию зародыша...

Попытайтесь ощутить эту энергию в своем теле... Скажите себе самому: «Я наполнен жизненной силой и у меня есть энергия для роста и развития»... (1 минута.)

Теперь постепенно откройте глаза... Работа нашей группы завершена.

Повторная диагностика, выявляющая психологические особенности готовности к риску

Проводилось повторное диагностическое обследование с использованием опросника «Исследование готовности к риску» А.Г. Шмелева и личностного профиля по Г. Айзенку (EPP-S).

Анкета «Итоги участия в тренинг-семинаре»

Участникам предлагается ответить на вопросы небольшой анкеты:

Дата _____ Имя _____

1. Степень включенности

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. На наших занятиях я осознал(а), что _____

3. Больше всего мне помогла работа _____

4. Мне очень мешало работать то, что _____

5. Больше всего мне запомнилось _____

6. Из тренинга в работе я буду использовать _____

Оценка эффективности проведенной тренинговой работы

При анализе результатов тренинга сравнивались показатели по шкалам опросников Г. Айзенка, А.Г. Шмелева и методики оценки работы учителя (МОРУ) с использованием t-критерия Стьюдента. В качестве контрольной группы выступали студенты пятого курса ($n_1=15$), участвовавшие в практикуме педагогического мастерства, на котором отрабатывались педагогические навыки, необходимые для осуществления самостоятельной педагогической деятельности — структурирование урока, поддержание дисциплины и др.

В результате проведения тренинг-семинара у участников экспериментальной группы произошли статистически значимые положительные сдвиги по различным шкалам методики Г. Айзенка (общительность, активность, напористость, экстраверсия), а также снижение значения такого показателя, как неполноценность. Кроме этого, наблюдались значительные изменения I, IV, V, VI показателей педагогических компетентностей по МОРУ, подтвержденных статистически с использованием t-критерия Стьюдента (таблица 1).

**Сравнительный анализ средних групповых показателей личностных
и профессиональных характеристик в экспериментальной и контрольной
группах**

Шкалы	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	До тренинга	После тренинга	t-критерий Стьюдента	Первый замер	Второй замер	t-критерий Стьюдента
E1 (общительность)	16,4	22,1	3,3**	16,8	21,2	3,2**
E2 (активность)	16,9	22,4	3,7***	17,5	17,7	0,5
E3 (напористость)	17,8	24,3	2,1*	17,3	18,2	1,2
E (экстраверсия)	17,0	22,8	2,9**	17,2	19,1	2,5*
N1 (тревожность)	18,9	15,6	1,4	18,6	17,2	0,7
N2 (неполноценность)	15,9	12,1	3,2**	15,4	14,3	1,5
N3 (подавленность)	16,6	15,5	0,3	16,1	16,8	0,9
N (нейротизм)	17,1	15,4	0,9	16,7	16,1	1,4
P1 (готовность к риску)	17,6	21,1	2,3*	17,3	17,5	1,1
P2 (импульсивность)	18,8	15,5	1,0	19,2	21,3	1,6
P3 (склонность к спонтанности)	18,3	16,3	0,9	17,8	16,6	1,9
P (психотизм)	18,2	17,4	0,4	18,1	18,5	1,8
Готовность к риску (методика А.Г. Шмелева)	19,3	22,1	2,6*	18,9	19,3	1,3
I. Получение учителем информации о запросах ученика и его продвижении в обучении	54,6	68,2	2,4*	57,1	64,8	1,7
II. Демонстрация учителем знания учебного предмета, письменного и устного объяснения учебного материала	69,4	71,2	1,8	71,3	83,8	2,1*
III. Организация учителем времени урока, пространства класса, учебных пособий и технических средств в целях обучения	54,6	58,3	1,6	55,2	71,1	2,5*
IV. Общение, взаимодействие учителя с учениками на уроке	45,9	64,3	3,2**	47,2	53,7	1,8
V. Демонстрация учителем соответствующих методов обучения	63,2	78,5	2,2*	62,9	68,2	0,6
VI. Поддержание учителем на уроке творческой (креативной) атмосферы	53,1	67,9	2,7*	52,9	57,6	1,8
VII. Поддержание учителем на уроке приемлемого поведения	68,4	72,9	1,9	67,9	83,2	2,6*

Звездочками (*) отмечены значимые различия: * – уровень значимости 0,95; ** – уровень значимости 0,99; *** – уровень значимости 0,999.

Замеры, проведенные в контрольной группе до и после проведения практикума, указывают на изменения показателей таких шкал, как общительность и экстраверсия. По методике МОРУ произошли позитивные сдвиги II, III, VII педагогических компетентностей, что свидетельствует о несколько иной направленности проводимого практикума педагогического мастерства.

Диаграмма 1 наглядно демонстрирует наличие изменения показателя готовности к риску по методикам А.Г. Шмелева и Г. Айзенка, произошедшего у участников

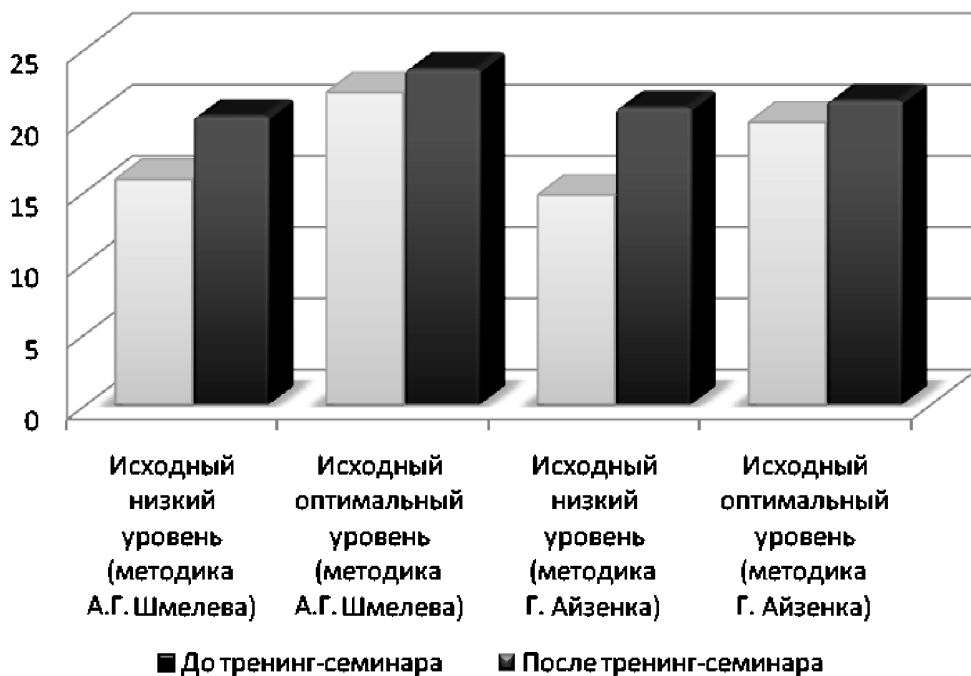


Рис. 6. Динамика развития готовности к риску у студентов педагогических специальностей до и после тренинг-семинара

группы по завершению тренинг-семинара «Оптимизация готовности к риску у педагога». Среди 14-ти учителей, принявших участие в развивающей работе, 6 имели исходный низкий уровень готовности к риску. Из них у 4-х участников после тренинг-семинара зафиксированы проявления оптимального уровня готовности к риску, у 2-х — произошли существенные изменения в сторону увеличения выраженности изучаемого показателя. У оставшихся 8-ми участников проявления готовности к риску до тренинга были близки к оптимальному уровню, после тренинга улучшились отдельные показатели готовности к риску.

Полученные данные дают основания констатировать тот факт, что после тренинговой работы средние показатели личностно-профессиональных характеристик, составляющих основу оптимального проявления готовности к риску у педагогов, увеличились на статистически значимом уровне, что свидетельствует об эффективности реализованного тренинг-семинара. Косвенным подтверждением этого положения являются использованные дополнительные методы, основанные на письменных отзывах участников, которые позволяют определить их эмоциональную включенность — «я осознала, что моя профессия многогранна и не замыкается лишь на преподавании предметов», «никогда раньше не задумывалась о необходимости идти на риск в своей работе», «смогла увидеть себя глазами учеников», «у меня была возможность анализа своих действий, чего я не успеваю сделать на уроке», «занятия помогли мне найти быстрые и правильные решения в сложных ситуациях на уроке». Средняя оценка участниками степени собственной включенности в тренинг по шкале стенов составила 8,9 балла. При этом студенты с исходным низким

уровнем готовности к риску дали самые высокие оценки — 9,6 баллов, остальные участники оценили включенность в содержание тренинга на 8,1 балл.

Таким образом, полученные нами экспериментальные данные отражают психологические особенности оптимального уровня готовности к риску, их динамика подтверждает эффективность проведенного тренинг-семинара.

2.6.2. Психологический тренинг-семинар «Развитие полиролевого поведения учителя»

Данный этап экспериментального исследования (Л.М. Митина, И.Г. Колмакова) продолжался в течение одного года, в нем приняли участие 17 учителей. В пространство их профессионального труда была интегрирована технология конструктивного изменения поведения учителя, включающая участие в психологической диагностике, беседах, специально организованных семинарах, индивидуальных и групповых консультациях, тренинге. Периодичность встреч с педагогами составила один раз в месяц по 5 часов. Кроме того, с учителями систематически проводились индивидуальные и групповые консультации. Реализация технологии проводилась последовательно на нескольких стадиях.

Первая стадия — **подготовка** — направлена на развитие мотивационной сферы личности. Этому способствовали беседы, групповые и индивидуальные консультации, проводимые с учителями. Кроме этого, осуществлялось проведение психологической диагностики с обсуждением результатов и выдачей рекомендаций.

На стадии **осознания** основным процессом изменения является когнитивный, который был реализован посредством кооперативных методов обучения и ролевых игр. Результатом данной стадии явилось осознание учителями негативного влияния их жестко-ролевого поведения на профессиональную деятельность и профессиональное здоровье.

Стадия **переоценки** включает в себя не только когнитивные, но и аффективные, и оценочные процессы. Данная стадия характеризуется переоценкой собственных паттернов и стереотипов поведения, появляется желание изменить деструктивные стратегии поведения, расширить репертуар педагогических ролей, сделать свою профессиональную деятельность более эффективной и успешной. Начиная со стадии переоценки, с педагогами проводился психологический тренинг «Развитие полиролевого поведения учителя». Тренинг начинался с разогрева, основная работа отводилась психодраматическому действию и заканчивалась шерингом, во время которого каждый участник тренинга делился своими чувствами.

Стадия **действия** является завершающей (закрепление в поведении), на которой педагоги активно апробировали новые способы поведения в профессиональной деятельности, опирающиеся на изменившуюся Я-концепцию.

В работе активно использовался ролевой тренинг.

Цель ролевого тренинга — формирование нового поведения (роли), учитывающего возможную реакцию партнера по коммуникации.

Задачи — имитационное моделирование ситуации, взгляд на собственное поведение в ней: со стороны, из рефлексивной позиции, глазами партнера; опробование вариантов нового поведения. До и после тренинга проводилась психологическая

диагностика особенностей профессионально-ролевого поведения учителей с обсуждением результатов.

Опишем подробно содержание работы на каждой стадии.

М о т и в а ц и о н н а я с т а д и я — одна из самых трудоемких и длительных, основной задачей которой является пробуждение у педагогов интереса к процессам самопознания и саморазвития.

На стадии подготовки с учителями проводилась психологическая диагностика особенностей профессионально-ролевого поведения учителей с помощью специально разработанного диагностического комплекса. По итогам диагностики проводились индивидуальные и групповые консультации с сообщением целей и результатов диагностики, выдавались рекомендации, ставящие основной акцент на необходимости постоянного профессионального развития и саморазвития, важности конструктивного самоизменения.

На подготовительной стадии нам было необходимо определить, к какому типу учителей относится каждый участник группы. Для этого проводился письменный опрос участников, с выделением трех типов учителей:

I Тип — Учитель не имеет серьезного намерения изменить свое поведение, даже стремится избежать контактов, которые могли бы помочь в изменении образа жизни, поведения. Он не проявляет интереса к предлагаемым новым технологиям, инновациям, склонен преувеличивать положительные стороны своего стиля деятельности и преуменьшать отрицательные проявления своего поведения;

II Тип — Учитель начинает всерьез рассматривать возможность изменения своего поведения, как не приносящего профессионального и личного удовлетворения. Он обычно оценивает «за» и «против» своего образа жизни как примерно равные (и имеющие высокую ценность). Поэтому, хотя обдумывание изменения поведения и имеет место, но решение еще не принято;

III Тип — Учитель намерен изменить свое поведение в ближайшее время, обычно до тренинга он уже предпринимал какие-то попытки и сейчас рассматривает тренинг как важный шаг в направлении оптимизации своего поведения и образа жизни [Митина 2004].

Дальнейшая работа строилась с учетом отнесения участников группы к тому или иному типу учителей. По мере необходимости проводились дополнительные беседы и индивидуальные консультации с учителями, не рассматривающими всерьез возможности конструктивного изменения собственного поведения в результате участия в тренинге. Эти беседы направлены на укрепление веры учителя в собственные возможности, формирование убежденности в успехе самоизменений. Как пишет И. Ялом, ведущему тренинговой группы следует делать на этом особый упор, всячески укрепляя веру пациента в успех группового метода психотерапии. Эта работа начинается еще до фактического начала группы, в ходе ознакомительных встреч, когда психотерапевт укрепляет положительный настрой, устраняет предвзятые негативные идеи. Он дает ясное и впечатляющее объяснение того, какими лечебными возможностями обладает группа [Ялом 2000].

С целью осознания учителями необходимости расширения собственного ролевого репертуара, учителям была предложена разработанная нами анкета «Ролевой репертуар педагога». Данная анкета представляет собой список более чем тридцати педагогических ролей. Список не является законченным, поэтому

учителя могли его дополнить, указав те роли, которых нет в списке. Учителям было дано задание отметить роли: наиболее характерные лично для каждого; роли, которых нет в их собственном ролевом репертуаре, но которыми им хотелось бы овладеть в педагогической деятельности; «перетруженные» роли, т. е. те, на исполнение которых уходит большое количество жизненной энергии и выполнение которых вызывает чувства усталости и истощения; «нежеланные» роли; роли, которые характерны для успешного педагога, профессионала, мастера своего дела (табл. 2).

Таким образом, в результате заполнения анкеты, каждый педагог увидел собственный ролевой репертуар, начал рассматривать возможности его развития за счет сведения к минимуму неадекватных ролей и освоения новых эффективных, актуальных для современного педагога ролей.

Участники тренинга в малых группах рассказывали друг другу о своем ролевом репертуаре, далее, по желанию, озвучивали собственные ответы в большой группе. Результаты анкетирования для многих стали материалом для индивидуальных психодраматических работ на следующей стадии тренинга.

Кроме диагностики на данном этапе проводились беседы «Стратегия профессионального развития — стратегия жизни», «Учителю о его профессиональном здоровье» с обсуждением психологических проблем педагогов.

На стадии осознания активно использовались кооперативные методы обучения, ролевые игры, с целью осознания учителями негативного влияния их жестко-ролевого поведения на профессиональную деятельность и профессиональное здоровье. Большую часть упражнений учителя выполняли в подгруппах, создавая драматизации случаев из школьной жизни, ситуаций, иллюстрирующих негативное влияние профессии на личность, спектрограмму стилей педагогической деятельности.

На стадиях переоценки и действия с педагогами проводился психологический тренинг «Развитие полиролевого поведения учителя».

Целью тренинга является осознание педагогом полиролевого характера эффективной педагогической деятельности, себя как носителя и исполнителя разнообразных педагогических ролей.

Основными задачами тренинга являются расширение ролевого репертуара педагога, определяемое нами как активный процесс освоения педагогических ролей в каждой из трех областей труда:

- педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя;
- как процесс обогащения новыми ролями, в связи с актуальными для современного педагога функциями: психотерапевта, творца, транслятора ценностей;
- установление ролевого баланса профессиональных и непрофессиональных ролей; сведение к минимуму и отказ от неадекватных, нетворческих стереотипов поведения, неэффективных ролей;
- развитие творчества и спонтанности;
- гибкости поведения, умения легко переходить от одной роли к другой, «не застревать» на отдельных ролях;
- развитие ролевой эмпатии (принятие роли другого человека, умение посмотреть на мир с точки зрения другого), ролевой рефлексии (умение оценить собственное ролевое поведение со стороны, с точки зрения других);

Ролевой репертуар педагога

№	Характеристика	Характерная для меня	Хотелось бы овладеть	«Перегруженная»	Не хотелось бы исполнять	Характерная для успешного педагога
	Название роли					
1	Врач					
2	Кумир					
3	Воспитатель					
4	Просветитель					
5	Психотерапевт					
6	Любимый человек					
7	Опекун					
8	Наставник					
9	Утешитель					
10	Друг					
11	Нянька					
12	Руководитель					
13	Ученый					
14	Товарищ					
15	Советник					
16	Организатор					
17	Исследователь					
18	Наблюдатель					
19	Лидер					
20	Проповедник					
21	Оратор					
22	Информатор					
23	Артист					
24	Рассказчик					
25	Консультант					
26	Клоун					
27	Оценщик					
28	Контролер					
29	Инструктор					
30	Эксперт					
31	Шут					
32	Критик					
33	Надсмотрщик					
34	Тренер					
35	Судья					
36	Дрессировщик					
37	Вдохновитель					
38	Транслятор ценностей					

- совместный поиск, выработка, закрепление новых стратегий и форм поведения и взаимодействия с субъектами образовательного процесса, успешных с точки зрения личностно-развивающего подхода.

При составлении программы тренинга мы опирались на исследования И.В. Вачкова о психологических условиях развития профессионального самосознания учителя [Вачков 1995], опыт отечественных и зарубежных специалистов, применяющих в своей работе психодраму и ролевой тренинг (Г. Лейтц, Б.Дж. Квин, Д. Киппер, П.Ф. Келлерман, Дж. Морено, П. Холмс, П.П. Горностай, Е.Л. Михайлова, В.В. Семенов).

Программа тренинга состояла из трех взаимосвязанных блоков, каждый из которых включал в себя разнообразные упражнения с использованием психодраматических техник и ролевых игр.

Первый блок направлен на осознание педагогом своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе. Он содержит упражнения на самопознание и самовосприятие, рефлексии собственных мыслей и переживаний, вербализацию чувств.

Второй блок ориентирован на осознание педагогом необходимости многообразия и полноты ролевого репертуара в пространстве педагогического общения. На этом этапе происходит осознание и переоценка собственных стереотипов, привычных способов общения. Основное внимание уделялось развитию коммуникативных способностей.

Третий блок посвящен осознанию учителем собственных ролей в системе педагогической деятельности и необходимости расширения ролевого репертуара в данной области труда. Блок включает в себя упражнения и задания, в которых педагоги работали над сведением к минимуму неэффективных стратегий поведения, активно апробировали новые роли и способы поведения в профессиональной деятельности, опирающиеся на изменившуюся Я-концепцию.

План проведения тренинга полиролевого поведения учителя

Занятие № 1. «Учитель в системе собственной личности»

Цель занятия: знакомство и принятие правил тренинговой работы; осознание педагогом своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе.

В начале встречи педагогам предлагается **упражнение «Приветствие»** (К.Фопель).

Инструкция к упражнению: Начните, пожалуйста, ходить по комнате — молча, ни с кем не разговаривая. Вы должны будете здороваться друг с другом за руку; но не просто так, а фантазируя при этом. Для начала, представьте себе, что вы встречаете близкого друга или подругу, которых вы давно не видели. Как вы подадите ему (ей) руку? Как близко подойдете к ней (к нему)? Какое выражение лица будет у вас при этом? Поприветствуйте кого-нибудь таким образом и идите дальше, здороваясь и с другими членами группы так, будто они очень хорошие ваши друзья.

Теперь представьте себе, что все вы приглашены на день рождения. Вы здороваетесь со всеми, кого вы не знаете. Как в этой ситуации вы будете себя вести? Какое выражение лица будет у вас при этом? Как близко вы подойдете к партнеру?

Теперь представьте себе, что вы находитесь в совсем чужой стране. Может быть в Индии, может быть в Японии. Вы знакомитесь с хозяевами, пригласившими вас к себе. Как вы подадите им руку?

Теперь представьте себе, что вы встретили своего друга или подругу, которые только что успешно сдали важный экзамен. Вы приветствуете их и поздравляете с таким радостным событием. Как вы можете без слов выразить свою радость и одобрение?

Теперь сделайте последний круг комнате и поприветствуйте тех участников нашей группы, с кем вы еще не поздоровались, и выразите своим рукопожатием радость встречи с ними [Фопель 2006].

После процедуры приветствия ведущий просит участников группы рассказать о своих ожиданиях, чему они хотят научиться на занятиях. Участники группы продолжают фразу: «Я пришел сюда для того, чтобы...».

Далее педагогам предлагается ознакомиться и принять правила работы группы. Они необходимы, прежде всего, для того, чтобы с самого начала совместной работы дать понять участникам занятий, что именно от них ожидается, и настроить их на достижение групповых целей.

Процедура введения правил следующая: ведущий закрепляет на стене большой лист ватмана и на нем записывает основные правила. Тем самым он обозначает поведение, которое ожидается от членов группы. При этом важно дать участникам возможность обсудить необходимость и полезность правил для каждого из них.

Групповые правила:

1. Соблюдать конфиденциальность: не выносить персональную информацию за пределы группы

Для чего это нужно?

Каждому участнику группы легче найти в себе смелость раскрыться, если он будет уверен, что по окончании тренинга никто никому не расскажет о том, что происходило во время занятий.

Как это выглядит?

После занятий я могу рассказать третьим лицам только о том, что пережил я сам. Я не называю имен других участников и не сообщаю ничего об их действиях, словах, чувствах.

2. Каждый отвечает за собственное обучение

Для чего это нужно?

Когда участник тренинга берет на себя ответственность за собственное обучение и развитие, изменения в его сознании, поведении и жизни происходят быстрее.

Как это выглядит?

Я активен на тренинге и исполнительен в выполнении домашних заданий.

В случае необходимости я прохожу дополнительно индивидуальное консультирование.

3. Говорить «я», а не «мы» или «все»

Для чего это нужно?

Когда участник тренинга говорит «мы», «все» или использует безличную форму глагола, он уклоняется от прямого высказывания своей точки зрения и тем самым

фактически не несет ответственности за свои слова, общение приобретает характер ни к чему не обязывающего и поверхностного.

Как это выглядит?

Я не говорю: «Мы думаем, что...», «Мы считаем, что...», «У нас другое мнение...», но нахожу в себе мужество говорить о своих чувствах и своем мнении. Я говорю от первого лица о своем переживании. Например: «Я считаю, что...», «Я чувствую...», «Мне кажется, что...».

4. Слушать других, уважать мнение каждого

Для чего это нужно?

Каждый человек имеет право высказать свое мнение. Люди, чье мнение не воспринимается, чувствуют себя не понятыми и не принятыми в групповом общении. Кроме того, потом им может не хватить смелости сказать то, что они думают, вслух, и в результате их мысли и инициатива могут оказаться потерянными для группы.

Как это выглядит?

Я внимательно слушаю мнения других участников группы. Не перебиваю, не даю оценок и советов и не критикую их высказывания. Если моя точка зрения не совпадает с их представлениями, я использую свое право высказать ее.

5. Каждый имеет право сказать «нет», или «вы не обязаны делать то, что не хотите делать»

Для чего это нужно?

Цель психологической работы состоит в том, чтобы каждый смог глубже осознать, что он свободен в выборе решений, что предполагает и его личную ответственность. Человек чувствует в себе силы пробовать новые способы поведения лишь тогда, когда у него есть право самому решать, что он может делать и о чем говорить.

Как это выглядит?

Если ты хочешь от меня чего-либо, к чему я не готов, я говорю: «Нет, этого я не хочу. Я не чувствую в себе достаточно уверенности для этого».

Упражнение «Кто я?» [И.В. Стишенков 2006]

Цель упражнения: Актуализация представлений о себе, выделение среди них того, что участники хотят знать о себе и что прячут от себя.

Ведущий: «В течение 15 минут вам предстоит найти ответ на вопрос «Кто я?», используя для этой цели 20 слов или предложений. Не старайтесь отобрать правильные или неправильные, важные или неважные ответы. Пишите их так, как они приходят вам в голову. Правильных и неправильных ответов здесь не может быть».

Обсуждение: ответы участников анализируются по трем критериям:

1. Количество использованных слов или предложений (уровень самопрезентации)

Ведущий: «Слово «презентация» означает «представление», «предъявление». Чем большее количество слов или предложений вы успели написать за отведенное время, тем выше у вас уровень самопрезентации. Обратите внимание, вы использовали все 15 минут или прекратили работу раньше, решив, что все возможное о себе уже сказали? Последнее чаще всего свидетельствует о том, что у человека

есть ограниченный жесткий круг представлений о себе и обычно он не стремится использовать возможность заглянуть за эту границу, посмотреть, нет ли там чего-нибудь интересного или нужного.

Вначале обратите внимание, нет ли у вас повторяющихся ответов, например: 3. «Я себе не нравлюсь»; 4. «У меня некрасивый нос»; 7. «У меня слишком узкие плечи». Повторяющиеся ответы свидетельствуют о том, что человека волнует какая-то одна проблема. И это очень важно. Но при определении уровня самопрезентации того, насколько вы знаете себя и можете говорить о себе, все эти высказывания засчитываются как одно. Сколько осталось? Подумайте, почему вы «застраили» именно на этой характеристике. О чем она говорит?

Если в сумме ответов у вас очень мало — **не более 8**, это означает, что вы или не хотите предьявлять себя даже самому себе (почему? Что такого неприятного или страшного вы сами от себя скрываете?), или — что встречается чаще — просто не думаете о себе и пользуетесь в повседневной жизни лишь некоторыми наиболее важными, а чаще — всего лишь простыми и очевидными характеристиками. Но, возможно, вам этого достаточно?

От 9 до 17 ответов — средний, умеренный уровень самопрезентации. И здесь трудно сказать что-либо определенное. Кажется, человек знает себя, но, возможно, не очень хорошо; думает о себе, да как-то не очень много.

Те, у кого оказался низкий и средний уровень самопрезентации, подумайте, что вам помешало ответить более полно. Чего вам не хватило: умения сделать над собой усилие или просто усердия? Не смогли сразу включиться в работу? А, может быть, вы слишком жестко контролировали себя, подвергали свои ответы строгой цензуре? Или вам не хватило слов, чтобы выразить то, что вы чувствуете? Решите это для себя и запишите свой ответ. Он очень важен, потому что показывает над чем именно вам надо работать.

Когда ответов **18 и более**, это говорит о высоком уровне самопрезентации. Обычно он свидетельствует о том, что человек смотрит на себя с разных сторон, так или иначе думает о себе и, главное, не стесняется сам себя.

Если ответов у вас **более 22**, может быть, вы решили, что задача в том, чтобы написать как можно больше, и стали писать все подряд, лишь бы ваш список был достаточно длинен? Подумайте, не попали ли вы в ловушку «Кто больше?». Не решили ли, что здесь соревнование? Не стремитесь ли вы всегда только к выигрышу? Часто ли видите ситуацию соревнования там, где ее вовсе не предполагалось? Просмотрите свои ответы: сколько из них действительно характеризуют вас, а сколько написано случайно, просто так?»

2. Содержание ответов

Ведущий: «Если ваше самоописание начинается с таких слов, как «женщина», «девушка», «мужчина», «муж», «жена», «дочь», «живу в городе Н.», «живу на такой-то улице» и т. п., то вы использовали так называемые ролевые и формально-биографические характеристики. Посмотрите внимательно, сколько у вас таких характеристик, какое место они занимают в вашем автопортрете? Если их большинство, то получается, что вы — лишь сумма социальных ролей, возраста, других формальных характеристик. Но где же в этом вы — такой, какой есть на самом деле? Людей, обладающих именно такими ролевыми и биографическими характеристиками, очень много. В чем проявляется именно ваша индивидуальность? Если зачеркнуть

все эти ответы, что останется? Вы действительно больше ничего не видите в себе или выдвинули их вперед, чтобы не думать о чем-то другом? Тогда о чем? Действительно ли вы хотите спрятаться от самого себя?»

3. Тип ответов

Ведущий: «Мы уже говорили о повторяющихся ответах, свидетельствующих о том, что человека волнует какая-то одна тема, одна проблема. Это наиболее яркий и простой случай. Часто бывает так, что ответы как будто разные, но говорят об одном и том же. Например, о том, каким вы кажетесь другим людям, или о ваших планах на будущее, о проблемах с окружающими и т.д. Обычно так проявляются проблемы, наиболее важные для вас, те, которые во многом определяют ваше поведение, порой даже неосознанно. Есть ли у вас такая проблема? Какая она?»

Разделите ответы на 2 группы: профессиональные и непрофессиональные роли. Каких ролей в вашем списке больше? Существует ли баланс между двумя категориями ролей? Если существует перевес, то в какую сторону? Обычно ролевой дисбаланс с перевесом профессиональных ролей деформирует поведение человека. Человек в неспецифической для него ситуации ведет себя как профессионал. Как ролевой дисбаланс влияет на ваше поведение?».

Упражнение «Какой я?»

Ведущий маркирует две противоположные характеристики человека, к примеру: добрый — злой, Участникам группы предлагается оценить степень собственной доброты/злости и в зависимости от самоощущения расположиться в ряду между двумя полюсами. То же самое делается с другими признаками: конфликтный — ищущий компромисса, пунктуальный — вечно опаздывающий, психотерапевт — клиент, ученик — учитель, демократ — либерал, жертва — преследователь, спасатель — утопающий, ищущий — нашедший, взрослый — ребенок и др. Далее, каждый из участников объясняет причины своего выбора, обменивается репликами с представителями из противоположной группы, делится своими чувствами и переживаниями.

Упражнение «Ролевой репертуар школьного учителя»

Инструкция: в течение жизни человек проигрывает множество психологических ролей. Из своего собственного репертуара профессиональных ролей вспомните роль, которая доставляет вам наибольшее удовольствие. Войдите в эту роль и расскажите что-то очень важное о себе из роли.

Задание повторяется с другими ролями:

- роль, которую очень хотелось бы исполнить, но не было возможности;
- роль, которую не хотелось бы сыграть;
- роль, на которую не хватит сил и энергии.

Психодрама

Шеринг психодрамы

Завершение занятия. Упражнение «Метафора дня»

Инструкция: какой метафорой Вы могли бы описать то, что происходило сегодня на занятии? Каждый участник группы называет собственную метафору, при желании объясняет ее.

Занятие № 2. «Учитель в системе педагогического общения»

Цель занятия: осознание педагогом необходимости многообразия и полноты ролевого репертуара в пространстве педагогического общения.

Беседа «С каким настроением пришли на тренинг, что произошло за прошедший период».

Упражнение «Ключи» (К. Фопель)

Цель: развитие символического мышления, проработка и расставание с ненужными представлениями, иллюзиями, ненужными отношениями, обнаружение и «принятие» новых перспектив.

Ведущий демонстрирует участникам связку ключей, символически выражающую возможности что-то открыть или, наоборот, закрыть для себя. Тот из участников, кто захочет рассказать о своих целях, будет держать ее в руках. Он может решить, какой ключ и по какой причине больше всего подходит для его конкретных целей, а также, с чем именно связана его цель: придется ли ему что-то «открывать» или, наоборот, «закрывать». После того, как участник расскажет о своих целях, он передает связку следующему.

Упражнение «Рассказчик и слушатель» (Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.)

Инструкция: Я хочу рассказать Вам про одну сказочную страну, жители которой совсем не похожи на нас. Они не имеют глаз, ушей, не умеют они и говорить. Как же они общаются друг с другом? Оказывается, вместо ушей у них — спина. А говорят они при помощи рук, прикасаясь к спине другого. Давайте обернемся жителями этой страны. Ведь они нас многому могут научить. Например, тому, как общаться без слов. Найдите себе пару: один превратится в Рассказчика, другой в Слушателя. Кстати, прелесть такого общения еще и в том, что Слушатель не перебивает Рассказчика, а выслушивает мысль до конца. Итак, дорогие Рассказчики, удобно устраивайте своих Слушателей, повернув спиной к себе. Помните, Вы рассказываете что-то важное и интересное, прикасаясь к спине вашего Слушателя. А прикосновения бывают разными: глубокими и легкими, продолжительными и краткими. Все зависит от того, что Вы хотите рассказать.

Далее ведущий включает музыку, и Рассказчики общаются со своими Слушателями. В обсуждении важно сделать акцент на том, насколько верно Слушатели поняли Рассказчиков, благодаря чему это произошло, а что, наоборот, мешало взаимопониманию. Резюмируя обсуждение, ведущий подчеркивает, что можно общаться и понимать друг друга с помощью прикосновений, можно оказывать поддержку другому. Если необходимо, проговариваются и обсуждаются жизненные ситуации, в которых нужны понимание и поддержка близкого человека без слов [Зинкевич-Евстигнеева 2003].

Упражнение «Стиль общения»

И н с т р у к ц и я: каждому из нас присущ особый стиль, с которым мы общаемся друг с другом, с учениками, коллегами, родителями и т. д. Подумайте и опишите свой собственный стиль общения. Далее, объединитесь в подгруппы и создайте драматизацию на один из стилей общения.

Упражнение «Гений общения»

И н с т р у к ц и я: в своей жизни Вам приходилось общаться с разными людьми, среди них есть люди, общение с которыми приносит исключительное удовольствие и радость. Возможно, это люди, с которыми Вы давно мечтали поговорить, но у Вас не было возможности. У этих людей, назовем их «гениями общения», есть свои секреты или особый дар, который позволяет им находить со всеми общий язык и легко общаться. Войдите в роль «гения общения», представьтесь, расскажите о себе из роли. Далее, выйдя из роли и вернувшись на свое место, Вы можете задать вопрос «гению общения» и получить на него ответ, снова обменявшись ролями.

Психодрама

Шеринг психодрамы

Завершение занятия. Упражнение «Картина дня»

И н с т р у к ц и я: Если бы Вам предложили написать картину, изображающую сегодняшний день тренинга, и то, что на нем происходило, какую картину Вы бы нарисовали? Как бы Вы ее назвали и что на ней нарисовали?

Занятие № 3. «Учитель в системе педагогической деятельности».

Ц е л ь з а н я т и я: осознание учителем собственных ролей в системе педагогической деятельности и необходимости расширения ролевого репертуара в данной области труда.

Беседа «С каким настроением пришли на тренинг, что произошло за прошедший период».

Упражнение «Стиль воспитания» (по Г. Лейтци)

Ведущий маркирует два противоположных стиля воспитания: авторитарный и либеральный. Участникам группы предлагается оценить свой собственный стиль воспитания и в зависимости от своей жесткости или попустительства расположиться в ряду между двумя полюсами.

Упражнение «Ролевой репертуар успешного учителя»

Инструкция: за время учебы и работы в разных учебных заведениях каждый из вас встречал разных учителей. Есть такая категория учителей, о которых говорят:

успешные. Составьте список ролей успешного учителя, войдите в каждую из этих ролей и сообщите о себе что-то важное.

Упражнение «Любимый учитель»

Инструкция: Наши любимые учителя являются для нас очень значимой фигурой и многое определяют в процессе нашего дальнейшего познания. Они становятся для нас авторитетными, с многих мы берем пример. Вспомните, кто для Вас является авторитетом в профессиональной деятельности, войдя в роль этого человека, опишите его портрет, личность, его педагогический подход к детям, его мысли по поводу обучения и воспитания детей. Далее, выйдя из роли и вернувшись на свое место, Вы можете задать ему вопрос и получить ответ, снова обменявшись ролями.

Психодрама

Шеринг психодрамы

Завершение занятия. Упражнение «Жизненный и профессиональный кодекс учителя» (по С.Ю. Смагиной).

Цель: рефлексия и вербализация жизненных и профессиональных ценностей и принципов.

Согласные и гласные русского алфавита делятся между участниками группы. Задача участников — сформулировать несколько значимых лично для них и мира в целом жизненных и профессиональных правил, которые начинались бы на те буквы алфавита, которые им достались. Далее группе предлагается организовать совместное прочтение правил. Соблюдая порядок букв русского алфавита, участники тренинга зачитывают сформулированные ими законы. Так получается единый жизненный и профессиональный кодекс школьного учителя.

Занятие № 4. «Учитель в системе педагогических ролей»

Цель занятия: сведение к минимуму неэффективных стратегий поведения, активная апробация новых ролей и способов поведения в профессиональной деятельности.

Беседа «С каким настроением пришли на тренинг, что произошло за прошедший период».

Упражнение «Повышение профессионализма»

Цель: разогрев, самоанализ уровня профессионализма.

Закройте глаза и представьте себя в том месте, где берут начало разные дороги. Дороги символизируют разные пути повышения профессионализма. Вы стоите у нулевого километра и можете выбрать один из предложенных путей. Какой из путей вы выберете? Какой это путь (прямой, извилистый, с поворотами, тоннелями, заграждениями и т. д.)? Расскажите, что с вами происходит на этом пути. Кого вы встречаете, кто вас сопровождает? Какое расстояние вы уже прошли? Обсуждение в парах.

Упражнение «Гостиница» (по Л.Б. Шнейдер)

Цель: рефлексия собственного профессионального образа, разогрев для участия в ролевом тренинге.

Участникам тренинга предлагается создать драматизацию по следующему сценарию: В гостинице есть три свободных номера. Администратору дано указание поселить в них учителей. Однако информация, которой он владеет, нечеткая: он не знает ни пола, ни возраста, ни конкретной специальности учителей, ни целей их приезда. Возле своего окошка он поместил табличку: «Места только для учителей».

Вместе с тем он обнаружил, что сегодня в гостиницу большой наплыв приезжих, а мест нет, он вынужден отказывать. Администратору известно, что люди, желающие заполучить место, прибегают к разным уловкам, пытаются выдать себя за учителей. Ему нужно быть начеку.

Один человек из группы выбирается администратором. Другие выбираются в роли приезжих (среди них три настоящих учителя, они втайне назначены ведущим). Видя табличку, все начинают выдавать себя за учителей. Администратор должен на свое усмотрение поселить трех человек.

Ролевой тренинг

Целью ролевого тренинга является формирование нового поведения (роли), учитывающего возможную реакцию партнера по коммуникации. Задачи — имитационное моделирование ситуации, взгляд на собственное поведение в ней: а) со стороны, из рефлексивной позиции, б) глазами партнера (возможно, антагониста); опробывание вариантов нового поведения.

При проведении ролевого тренинга мы опирались на схему, включающую в себя шесть основных шагов:

1. Ситуация взаимодействия предъясняется и проигрывается. Важно, чтобы взаимодействие было коротким (не больше 1-2 минут) и задавалось обучающимся (протагонистом). На этом шаге лучше не усложнять задачу перебором возможных реакций второго лица («А еще они отвечают...»), поскольку это запутает ситуацию. Поведение партнера задается протагонистом через обмен ролями. На роль партнера (ученика, начальника и т. д.) берется кто-то из группы (по желанию или по выбору протагониста): «Кто мог бы подыграть А. в его ситуации?».

2. Когда фрагмент взаимодействия проигран «набело», тренер задает группе вопрос: «Что мы видели?» и следит за тем, чтобы обратная связь была описательной, не содержала оценок. Варианты: в дополнение к этому попросить кого-то из группы показать (как можно точнее) действия А. или проиграть фрагмент, обменяв ролями А. и его партнера. (Не заменяет, но усиливает групповую обратную связь).

3. Ситуация разыгрывается еще раз. Теперь А. все время находится в роли партнера (ученика, начальника и т. д.), а члены группы по одному проигрывают другие варианты поведения в роли А. Стимулируется разнообразие, поиск разных подходов, а не какого-то единственно верного «решения». Тренер может один раз (ближе к концу) сам войти в роль А., при этом, обычно, демонстрируя какое-то парадоксальное, неожиданное поведение (важно не «задавить» участников правильностью, нормативностью предлагаемого тренером варианта).

4. Снова задается вопрос: «Что мы видели?» Группа описывает свои впечатления, А. рассказывает о своих (из роли ученика, начальника и т. д.). Важно представить шаг три не как соревнование, а как совместный поиск спектра вариантов, своего рода игровой мозговой штурм.

5. А. возвращается в свою роль, его первый партнер — в свою. Предлагается сыграть три разных варианта поведения в ситуации. Партнер реагирует спонтанно (важно убедиться, что исполнитель не настроен специально бороться с А., усложнять ему задачу намеренно). Обычно это достигается на шаге 3 предложением один-два раза поработать в роли А., побыть в его шкуре. Может быть дана и прямая инструкция не становиться сверхтрудным клиентом, придерживаться рисунка роли.

6. А. выводит партнера из роли антагониста (деролинг). Вновь вступает группа: в поведении А. Подкрепляются новые позитивные элементы. Тренер старается вести обсуждение так, чтобы говорящие связывали свои высказывания с личным опытом поведения в аналогичных ситуациях. Тренер обязательно благодарит А. за работу на пользу группы.

Упражнение «Тренинг — это маленькая жизнь»

И н с т р у к ц и я: наши занятия подходят к концу. В течение всего тренинга с Вами происходили разные события, открытия, изменения и связанные с ними переживания. Нарисуйте на листе бумаги горизонтальную линию, начало которой будет символизировать первый день тренинга, а конец линии, соответственно, последний. Отметьте на этой линии все важные для Вас события, которые произошли за этот период. Время на выполнение заданий десять минут. По прошествии этого времени, обсудите в малых группах то, что вы записали.

Беседа «Что Вам дало участие в тренинге?»

Завершение занятия. Упражнение «Благодарность» (по К. Фопелю)

И н с т р у к ц и я: Начните, пожалуйста, ходить по комнате. Я предлагаю Вам пожать каждому из группы руку и при этом сказать: «Спасибо, с тобой было так хорошо работать!». Говорите только эти простые слова и больше ничего. Но в этой игре есть одно важное правило: пожимая кому-либо из участников группы руку, Вы можете освободить свою руку только после того, как другой рукой Вы начнете пожимать руку еще кому-то. Иными словами, Вы должны непрерывно быть в контакте с кем-либо из группы.

Анализ результатов применения психологического тренинга для развития полиролевого поведения учителя

Психологический тренинг-семинар осуществлялся на четырех стадиях. На стадии подготовки с целью осознания учителями необходимости расширения спектра ролей, учителям была предложена разработанная нами анкета «Ролевой репертуар педагога». Участники тренинга анализировали собственный репертуар ролей с точки зрения характера исполняемой роли. В таблице 5 представлены результаты анкетирования участников тренинг-семинара, которые иллюстрируют нарушение ролевого баланса учителей, проявляющегося в гипертрофии одних и редукции других ролей. Механизмом возникновения ролевого дисбаланса у педагогов выступает гипертотожествление себя с одной ролью

или ограниченным набором ролей. О ролевом дисбалансе также свидетельствуют выборы учителями ролей с признаками истощения ресурса (физического, психологического, временного и пр.). Следствием этого является дефицит ресурса для реализации внепрофессиональных ролей, перенос профессионально-ролевых форм и способов поведения во внепрофессиональные сферы жизнедеятельности, т. е. «интервенция» профессиональной роли в иные жизненные пространства человека.

Необходимо отметить, что при заполнении анкеты, педагоги ориентировались на реальную картину, иллюстрирующую особенности их ролевого репертуара, такую, какой они ее сами видят. Из сводной таблицы, отражающей результаты анкетирования всех участников тренинговой группы, видно, что, оценивая свой собственный ролевой репертуар, учителя представляют его себе в виде достаточно пестрой картины разнообразных ролей, место в котором не нашлось разве что только роли «Шута». Эта роль, наряду с синонимичной ей ролью Клоуна, вообще характеризуется негативной оценкой со стороны учителей, и получила большое количество выборов в четвертой колонке — «нежеланных ролей». Вероятно, это связано с тем, что учитель, как никто другой из профессионалов, боится оказаться в нелепой ситуации, показаться смешным и некомпетентным в разнообразных вопросах. А между тем, в ситуации, когда одному педагогу приходится обучать несколько поколений учеников, знать ответы практически на любой вопрос, быть в курсе всех изменений и открытий в области своего предмета, вероятность такого рода затруднений велика.

Итак, в первой колонке, при ответе на вопрос: «какие роли наиболее свойственны лично Вам?», наибольшее количество выборов (эти роли отмечены в таблице жирным шрифтом) получили роли: Воспитателя, Просветителя, Психотерапевта, Наставника, Утешителя, Друга, Организатора, Артиста, Рассказчика, Консультанта, Вдохновителя, Транслятора ценностей. Наименьшее количество выборов получили роли: Кумира, Проповедника, Критика, Судьи.

Из данного списка наиболее характерных для педагогов ролей, «перетруженных», по их мнению, являются следующие роли: Воспитатель, Опекун, Нянька, Организатор, Артист, Надсмотрщик, Дрессировщик. Обращает на себя внимание тот факт, что роль Воспитателя большинством педагогов относится к разряду «перетруженных» ролей и соответственно ее выполнение вызывает сопротивление. Действительно, многие исследователи подчеркивают, что отношение современных учителей к воспитательной функции, на данный момент времени в некоторой степени носит негативно-противоречивый характер: это и отрицание воспитательной функции школы вообще, замена воспитания образованием, социализацией и т. п., и сведение воспитательной функции учителя к формальному выполнению обязанностей классного руководителя. Кроме этого, учителя дополнили список ролей тремя ролями, отнесенными ими к разряду «перетруженных», это роли Пользователя ПК, Завхоза и Уборщицы.

При ответе на вопрос, какие роли Вам не хотелось бы исполнять в своей педагогической деятельности, учителя отмечали следующие роли: Няньки, Проповедника, Клоуна, Контролера, Шута, Надсмотрщика, Дрессировщика.

Ролевой репертуар успешного педагога, профессионала, мастера своего дела, по мнению учителей, составляют роли: Кумира, Воспитателя, Просветителя, Психотерапевта, Наставника, Руководителя, Друга, Товарища, Организатора, Артиста, Эксперта, Вдохновителя, Транслятора ценностей.

Ролевой репертуар педагога (результаты анкетирования)

№	Характеристика	Характерная для меня	Хотелось бы овладеть	«Перетруженная»	Не хотелось бы исполнять	Характерная для успешного педагога
	Название роли					
1	Врач	2	4		3	1
2	Кумир	1	3		2	5
3	Воспитатель	11	1	8		5
4	Просветитель	11			1	8
5	Психотерапевт	7	4			9
6	Любимый человек	5	4			2
7	Опекун	5		4	1	
8	Наставник	10	1			9
9	Утешитель	9	1	1	1	4
10	Друг	7	3			9
11	Нянька	4		6	6	
12	Руководитель	3	5	1		6
13	Ученый	4	2		1	3
14	Товарищ	2				5
15	Советник	5	2			4
16	Организатор	8	7	4	2	8
17	Исследователь	4	1	1		4
18	Наблюдатель	5	1	2	2	2
19	Лидер	2	2		1	4
20	Проповедник	1	1	1	6	
21	Оратор	5	1			4
22	Информатор	5				1
23	Артист	8	2	3	1	6
24	Рассказчик	11	1	1		3
25	Консультант	7				1
26	Клоун	2			12	
27	Оценщик	2		2	4	2
28	Контролер	3		1	5	1
29	Инструктор	4	1			2
30	Эксперт	4	1			5
31	Шут			2	10	
32	Критик	1	2	1	3	1
33	Надсмотрщик	2		3	8	
34	Тренер	4	1			1
35	Судья	1			4	2
36	Дрессировщик	3	1	3	10	1
37	Вдохновитель	7	6			7
38	Транслятор ценностей	7	2			6
39	Пользователь ПК			1		
40	Завхоз			1		
41	«Уборщица»			1		

Анализируя собственные недостающие роли, которыми хотелось бы овладеть, педагоги отмечали среди них следующие: Врач, Кумир, Психотерапевт, Любимый человек, Друг, Руководитель, Организатор, Вдохновитель. Данные роли относятся к области «неосвоенных» педагогами ролей.

Таким образом, в результате заполнения анкеты, каждый педагог увидел собственный ролевой репертуар, начал рассматривать возможности его развития за счет сведения к минимуму неадекватных ролей и освоения новых, эффективных, актуальных для современного педагога ролей.

На стадии осознания активно использовались кооперативные методы обучения, ролевые игры, с целью осознания учителями негативного влияния их жестко-ролевого поведения на профессиональную деятельность и профессиональное здоровье, а также психическое и физическое здоровье учащихся. Большую часть упражнений учителя выполняли в подгруппах, создавая драматизацию случаев из школьной жизни, ситуаций, иллюстрирующих негативное влияние профессии на личность, спектрограмму стилей педагогической деятельности.

На стадиях переоценки и действия с педагогами проводился психологический тренинг «Развитие полиролевого поведения учителя». *Целью тренинга* является осознание педагогом полиролевого характера эффективной педагогической деятельности, себя как носителя и исполнителя разнообразных педагогических ролей.

На первом занятии «Учитель в системе собственной личности», после проведения разогрева, была проведена психодраматическая работа по запросу на темы «У меня не хватит сил для исполнения роли мамы».

После шеринга психодрамы учителями назывались разнообразные метафоры первого дня тренинга: «распустившиеся бутоны», «разлитые краски», «рыбы в аквариуме» и пр.

На втором занятии «Учитель в системе педагогического общения» проводилась психологическая работа на осознание педагогом необходимости многообразия и полноты ролевого репертуара в пространстве педагогического общения. Учителя участвовали в упражнении «Рассказчик и слушатель», предложенном Зинкевич-Евстигнеевой Т.Д., создавали драматизации разных стилей общения. В упражнении «Гений общения» учителя представляли своих друзей и знакомых, коллег по работе, таких героев как: Дейл Карнеги и пр. Психодраматическая работа была посвящена встречам с «гениями общения», с целью разгадывания их секретов общительности, обмена опытом, получения подарков.

На третьем занятии «Учитель в системе педагогической деятельности», проводимом с целью осознания учителем собственных ролей в системе педагогической деятельности и необходимости расширения ролевого репертуара в данной области труда, учителя участвовали в упражнении «Стиль воспитания».

Необходимо отметить, что большинство учителей оценили собственный стиль воспитания как демократический, располагающийся между двумя крайними полюсами: авторитарным и либеральным.

Далее учителя составляли «Ролевой репертуар успешного учителя». В список предложенных ролей вошли следующие: Психотерапевт, Наставник, Лидер, Друг, Гений общения, Психолог, Товарищ, Организатор, Артист, Вдохновитель.

Выполняя упражнение «Любимый учитель», участники тренинга представляли собственных учителей, среди которых были:

- «Галина Ивановна — преподаватель педагогики в институте. Очень строгая, умная женщина, заботливая дочь и мать, талантливый ученый. В институте, преподавая педагогику и методику воспитательной работы, она четко давала понять, кто из нас — студентов оказался в педагогической профессии случайно. Таких студентов она видела сразу и всячески помогала им сменить вуз, найти настоящее призвание. Она многократно подчеркивала, что труд учителя — это дело нелегкое. Если нет любви к детям, то в этой профессии делать нечего»;
- «Надежда Петровна — учитель начальных классов. Любимая учительница, с детства хотелось на нее походить. У нее была нелегкая жизнь, но она не сломалась и потому она на всю жизнь для меня пример оптимизма и жизнестойкости. Очень умная, красивая, добрая, любит детей. Самый главный воспитательный принцип Надежды Петровны — развитие трудолюбия, прилежности, старательности»;
- «Елена Вячеславовна — учитель рисования. Красивая женщина, хороший педагог. Она была увлечена своим предметом и заражала этим неподдельным интересом своих учеников. Она настоящий художник — своими руками создавала великолепные пейзажи, натюрморты, портреты; расписывала шкапулки, дымковские игрушки, пасхальные яйца и пр. Воспитательный процесс Елена Вячеславовна строила, основываясь на интересе школьников к предмету»;
- «Зинаида Васильевна — учитель музыки. Обычный, рядовой учитель, но уникальный человек, способный создать на уроке атмосферу тепла и благожелательности. Ко всему и всем она относилась с уважением и заботой, будь это способный ученик, двочник, скрипка, расстроенное пианино. Все в ее понимании «имело душу». Она одна из единственных учителей, с которым хотелось делиться своими трудностями, которая могла поддержать в трудную минуту».

В последовавшей за разогревом психодраматической работе, участники тренинга беседовали со своими любимыми учителями.

Составляя «Жизненный и профессиональный кодекс учителя», учителя сформулировали следующие «правила»:

Атмосфера поддержки учит ребенка быть уверенным в себе.

Больше творчества в работе, создавая условия для проявления инициативы детей.

Важнее пример учителя, а не его наставления, нотации о том, что такое хорошо, и что такое плохо.

Глупые и бессмысленные вопросы учеников не стоят того, чтобы на них отвечать. Такими вопросами ученики попросту привлекают к себе внимание.

Давая обещания, которые не можешь выполнить, можно потерять авторитет и доверие учеников.

Если фальшивить в общении с ребенком, это моментально вызовет с его стороны ответную фальшь.

Жалеть учеников стоит очень осторожно, иначе они научатся жалеть себя.

Знай психологию детей, физиологию возраста, с которым работаешь.

Используй улыбку как средство эмоционального единения.

Когда ребенок растет в атмосфере терпимости, он учится быть терпеливым. Проявляй толерантность!

Лучше строить общение с детьми на положительных эмоциях, а не на приказах и требованиях.

Мнение ученика может отличаться от твоего. Помни, что каждый имеет право на собственное мнение. Не навязывай свою точку зрения ученику.

Миролюбие. Жить в мире с собой и окружающими.

Не считай для себя унижительным попросить прощения у своего ученика за свой просчет и ошибку.

Откажись от таких унижающих личность методов воспитания как хамство, насилие, оскорбление, угрозы.

Оптимистичное отношение к жизни.

Проявляй мудрость и понимание, не конфликтуй с детьми, если уважаешь себя в профессии.

Радуйся успехам своих учеников, гордись ими, они этого никогда не забудут.

Стань идеальным учителем для своих учеников.

Трудись в полную силу!

Учись пока молодой.

Формируй свое объективное мнение о классе, изучая и наблюдая учащихся.

Хвали учеников за успехи.

Цени каждого ученика и его работу.

Чаще хвали ребенка, тогда он научится быть благодарным.

Шаг за шагом — не жди мгновенных результатов в воспитании.

Эхом отзовутся слова и действия учителя: не делай ошибок, твори добро.

Юмор в работе снимает напряжение. Оставляй время для смеха.

Яблоко от яблони недалеко падает. Яблоня — это учитель, классный руководитель.

На заключительном занятии «Учитель в системе педагогических ролей» основная работа осуществлялась над сведением к минимуму неэффективных стратегий поведения, активной апробацией новых ролей и способов поведения в профессиональной деятельности.

С этой целью на занятии использовался ролевой тренинг. Участники тренинга расширяли собственный ролевой репертуар, включая в него, осваивая такие роли, как: Конфликтолог; Специалист по работе с родителями; Оратор; Шоу-мен; Человек, знающий себе цену; Мудрец; Психотерапевт и пр.

По прошествии тренинга с учителями проводилась повторная диагностика психологических особенностей профессионально-ролевого поведения. Результаты диагностического обследования, полученные до и после тренинга, были подвергнуты компьютерной обработке методами математической статистики с использованием t-критерия Стьюдента (табл. 4). Сравнение проводилось по шкалам САТ, методике диагностики уровня субъективного контроля, методике изучения коммуникативных установок личности, методике «Ролевой репертуар педагога».

В результате проведения тренинга произошли статистически значимые положительные сдвиги по различным шкалам самоактуализационного теста (поддержки, ценностных ориентаций, гибкости поведения, спонтанности, самоуважения, контактности, познавательных потребностей) и по шкале интернальности в области здоровья.

Изменение средних групповых показателей, определяющих особенности профессионально-ролевого поведения учителя

Показатели	Средний балл по группе до тренинга	Средний балл по группе после тренинга	t-критерий Стьюдента
Компетентность во времени	42,5	44,7	-1,928
Поддержка	49,1	52,8	-2,868*
ЦО	40,2	41,9	-2,7*
Гибкость	45,3	51,2	-2,955**
Сензитивность к себе	41,7	44,8	-1,649
Спонтанность	38,9	44,8	-2,865*
Самоуважение	47,8	53,6	-2,813*
Самопринятие	40,8	45,2	-1,242
Предст-ние о природе человека	55,4	58,1	-1,33
Принятие агрессии	41	48,1	-1,144
Контактность	42	47,7	-3,4**
Познавательные потребности	47,8	50,9	-3,371**
Креативность	41	41,9	-1,226
САТ (ср. балл по всем шкалам)	44,5	48,3	-1,067
Общая интернальность	4,7	5,7	-1,534
Интерн-ть в обл. достижений	5,3	6	-1,27
Интерн-ть в обл. неудач	5,2	6	-0,97
Интерн-ть в обл. произ. отн-й	4,4	5,3	-1,149
Интерн-ть в обл. межлич.отн-й	6,6	6,9	-0,87
Интерн-ть в обл. здоровья	4,9	6	-2,867*

По результатам заполнения анкеты «Ролевой репертуар педагога» заметны положительные изменения в представлениях о собственном ролевом репертуаре участников группы. Уменьшилось количество «перетруженных» и «непривлекательных» для исполнения ролей (табл. 5).

Однако, помимо перечисленных диагностических методик, мы сочли необходимым использовать дополнительные методики, также позволяющие определить результативность проведения тренинга. Данные методики основываются на наблюдениях и отзывах самих участников тренинга. Их применение обоснованно ввиду сложности измерения традиционными личностными тестами некоторых эффектов влияния психотерапии на человека. И. Ялом, по этому поводу пишет, что не составляет труда оценить такой показатель, как «вербальная активность», — достаточно сосчитать количество слов, сказанных каждым пациентом. Однако необычайно трудно исследовать инсайт: конечно, можно измерить широту и распространенность интерпретаций, предложенных психотерапевтом, но достаточно сложно оценить значимость каждой интерпретации для участника тренинга [Ялом 2000].

Ролевой репертуар педагога (результаты анкетирования)

№	Характеристика		Характерная для меня	Хотелось бы овладеть	«Перетруженная»	Не хотелось бы исполнять	Характерная для успешного педагога
	Название роли	Характеристика					
1	Врач		1	5		2	
2	Кумир		1	6		2	4
3	Воспитатель		12	1	5		5
4	Просветитель		9				5
5	Психотерапевт		8	7			9
6	Любимый человек		4	4			2
7	Опекун		4		4	1	
8	Наставник		11	1			9
9	Утешитель		7	1	1	1	4
10	Друг		8	4			7
11	Нянька		3		3	3	
12	Руководитель		2	5	1		4
13	Ученый		1	2	1	1	3
14	Товарищ		1				5
15	Советник		5				2
16	Организатор		9	5	2		8
17	Исследователь		4		1		4
18	Наблюдатель		6		2	2	1
19	Лидер		3	2		1	6
20	Проповедник		1		1	4	1
21	Оратор		4	1			3
22	Информатор		4				1
23	Артист		10	5	3	1	8
24	Рассказчик		10	1	1		2
25	Консультант		7				1
26	Клоун			1		9	1
27	Оценщик		2		2	4	
28	Контролер		3		1	4	1
29	Инструктор		3	1			
30	Эксперт		4	1	1		5
31	Шут					7	
32	Критик		1	2	1	3	1
33	Надсмотрщик		2		3	5	
34	Тренер		4	1			1
35	Судья		1			4	2
36	Дрессировщик		3	1	1	4	1
37	Вдохновитель		5	8			7
38	Транслятор ценностей		4	2			6

Исследуя вопрос оценки терапевтических факторов, И. Ялом подчеркивает, что в дополнение к мнениям терапевтов и систематическим исследованиям, имеется третий важный метод — отзывы пациента. Автор отмечает, что по окончании курса групповой терапии пациенты могут рассказать, какие из терапевтических факторов они считают наиболее, а какие — наименее полезными; или в процессе терапии они могут дать оценку самым значимым аспектам каждой встречи группы. Несмотря на все ограничения, отзывы пациентов являются богатым и сравнительно незамутненным источником информации. В конце концов, это их переживания, их и больше ничьи. И чем дальше мы уходим от переживаний пациентов, тем более умозрительными становятся наши выводы. Если быть окончательно точным, то действительно существуют аспекты процесса изменения, которые пациент не осознает. Однако из этого не следует, что можно пренебрегать тем, о чем он говорит [Ялом 2000].

В.Ю. Большаков, анализируя вопрос эффективности тренинга, пишет, что есть виды тренингов (группы встреч, например, или психодрама), где главная оценка эффективности является мнение участников тренинга. Если участники после окончания занятий говорят, что им полегчало, то, значит, тренинг был эффективным, ведь именно на это он был направлен. И какая разница, что именно в тренинге способствовало улучшению состояния участников: специфические формы воздействия или традиционные составляющие? В целом тренинг эффективен, вот и все. Те, кто думает иначе, должны сначала найти точные математические методы комплексного оценивания состояния участников тренинга, а уж потом затевать споры. Но, боюсь, такие методы будут созданы не скоро. Автор также считает, что сложности определения эффективности психодрамы связаны с тем, что результаты психодраматических сессий очень сложно систематизировать и сравнивать между собой теми методами, которые сейчас существуют в психологии. Кроме того, эти результаты слишком зависимы от стиля режиссера и поэтому оценка их затруднена [Большаков 1994].

Исходя из данных соображений о необходимости иных показателей, для определения эффективности тренинг-семинара с использованием психодрамы, помимо основных методик, мы использовали анкету «Что Вам дало участие в тренинге?», предложенную В.Н. Алешиним [Алешин 2003]. В анкете учителям было предложено ответить на три вопроса:

1. Произошли ли у Вас какие-либо открытия в процессе работы группы?
2. Предполагаете ли Вы, что в ближайшем будущем произойдут изменения поведения:
 - у Вас,
 - у членов Вашей группы?
3. Оказалась ли полезной для Вас работа в группе и насколько?
Были получены достаточно высокие оценки (табл. 6).

Таблица 6

Оценка участниками группы полезности тренинга

Категория уч-ков	Протагонисты (X ср.)	Остальные участники группы (X ср.)	Вся группа (X ср.)
Оценка полезности работы в группе (0–10 б.)	9,5	8,15	8,8

Самые высокие оценки дали активные участники тренинга — протагонисты — 9,5 б., остальные участники оценили тренинг на 8,15 б., средняя оценка по группе — 8,8 б.

На вопрос «произошли ли у Вас какие-либо открытия в процессе работы группы?» учителя давали следующие ответы: «Я поняла, что общение это великая сила. Самым полезным для меня было услышать и понять разные роли одного педагога. Попробовать новые роли, научиться избавляться от ненужных»; «Я поняла, что нахожусь среди друзей, которым можно доверять, с которыми можно быть откровенной. Я поняла, что многие наши проблемы очень похожи. Никогда раньше у меня не было такой возможности пообщаться и открыто обсудить свои проблемы. Я поняла, что со мной рядом коллектив единомышленников, среди которых можно говорить о личном и не бояться»; «Я поняла, что я хороший человек, что в коллективе меня уважают и относятся хорошо, что я профессионал в своем деле, однако пределов совершенства нет. Для меня было очень важно пообщаться с коллективом, увидеть то, как меня оценивают окружающие»; «Я поняла, что все мы очень разные — и люди, которые нас окружают, и дети, с которыми мы работаем. Я, оставаясь учителем, могу быть разной, даже такой, какой я сама себя не представляла. Это очень интересно попробовать себя в новом образе, новой роли, и оказывается совсем не сложно. Я научилась быть смешной и смеяться над собой, хотя раньше я себе и другим этого не позволяла»; «Я получила много полезной информации. Одно из важных открытий — это то, что все проблемы какой бы сложности они не были, решаются. Нужно лишь приложить все возможные усилия для их решения»; «Я увидела своих коллег по работе с другой стороны, узнала о них много нового. Я наблюдала, как в течение тренинга мы все понемногу раскрывались. Это было для меня открытием, неожиданным и волнительным»; «Самым главным открытием на одном из занятий для меня стало понимание того, что роль матери, о которой я в последнее время думаю, не вступает в конфликт с ролью классного руководителя. Если я решусь на рождение ребенка, мой класс меня поймет и будет даже за меня рад. Раньше я думала иначе. Беспокоилась за свой класс, думала: а как они там без меня будут?»; «Я поняла, что у меня есть мечта, к которой надо стремиться. Самым полезным для меня было понять «кем я являюсь» и проиграть разные роли, определить каким из них отдать первенство».

Рассуждая об изменениях поведения, которые могут произойти у участников группы, учителя отмечали: «Да, изменения уже происходят — я стала больше общаться с коллегами по работе»; «Я планирую продолжать работу над своим ролевым репертуаром. Это оказалось для меня очень полезным»; «Я стала более откровенной с людьми. Могу открыто обсуждать свои чувства»; «На тренинге я поняла, что у меня есть некоторые проблемы в отношениях с людьми. Многие из этих проблем я решила на тренинге. Они ушли из моей жизни и соответственно моя жизнь изменится»; «Я стала больше улыбаться»; «Я буду по-другому относиться к окружающим меня людям: коллегам, ученикам, — ведь внутри каждого из них есть много хорошего и интересного — я это видела! Думаю, все мы станем после тренинга более открытыми»; «На занятиях я научилась снимать напряжение»; «Изменения могут произойти, если продолжить работу, прочитать книги, которые были рекомендованы».

Не менее информативными оказались высказывания учителей о полезности участия в тренинге: «самым полезным для меня было понять кем я являюсь и проиграть разные учительские роли, определить каким ролям отдать первенство», «поняла, что оставаясь учителем, могу быть разной, даже такой, какой я сама себя не представляла», «научилась быть смешной и смеяться над собой», «стала больше общаться с коллегами по работе», «поняла, что со мной рядом коллектив единомышленников, среди которых можно говорить о личном и не бояться» и т. д.

Итак, психодрама является наиболее эффективным методом профилактики и коррекции «жесткого» профессионально-ролевого и развития полиролевого поведения учителя.

Организационно-педагогическим условием формирования полиролевого поведения учителя является специально разработанный психологический тренинг-семинар с использованием психодраматических техник, способствующих расширению ролевого репертуара за счет обогащения новыми ролями, развитию спонтанности и творчества.

В результате проведения тренинга произошли статистически значимые конструктивные изменения личностных характеристик учителей: гибкости поведения, спонтанности, контактности, познавательных потребностей, ценностных ориентаций, а также самосознания, в частности таких его компонентов, как самоуважения, самоидентичности, интернальности в области здоровья. Данные изменения свидетельствуют об эффективности проведенного тренинг-семинара.

Полученные от учителей отзывы о тренинг-семинаре свидетельствуют о достаточно высоком уровне его полезности.

Выводы

В рамках системного личностно-развивающего подхода профессиональное развитие учителя понимается как рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений учителя, но главное — как активное качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности — творческой самореализации в профессии. Системная организация труда учителя позволила представить эту сложнейшую психическую реальность в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения. Каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу, объединяясь в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности учителя, которые обуславливают оптимальное функционирование и развитие не отдельных сторон, а труда учителя в целом.

Интегральные характеристики личности учителя — педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость — детерминируют эффективность труда учителя и являются объектом профессионального развития (саморазвития) учителя.

Фундаментальным условием профессионального развития педагога является переход на более высокий уровень профессионального самосознания.

В качестве движущих сил профессионального развития выступает конструктивное разрешение его внутриличностных противоречий, противоречивое единство рефлексивных «Я» учителя.

Сдерживание профессионального роста учителя, ведущее к стадии профессиональной стагнации, продуцируется моделью адаптивного функционирования учителя, в основе которой лежит внешняя детерминация, подчинение внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм.

Предупреждение (или преодоление) сравнительно быстро наступающей профессиональной стагнации обеспечивает альтернативная модель — модель профессионального развития учителя, где фактором развития педагога является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации.

Выделение стадий профессионального развития учителя (самоопределения, самовыражения, самореализации) — это не просто результат условного членения непрерывного процесса профессионального эволюционирования, а, прежде всего, смена режима профессиональной жизнедеятельности, переход в режим саморазвития.

Изменение механизма профессиональной жизнедеятельности учителя связано с его способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики, за пределы своего «эмпирического Я», увидеть процесс своего труда в целом и превратить собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

Источником профессионального развития педагога является постоянно развивающаяся общность «учитель–ученик»; движущей силой — несовпадение «Я-отраженного» и «Я-действующего» учителя; «вектором» развития — его «Я-творческое». Профессиональное развитие педагога продуцируется противоречивым единством «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого». Оно представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры педагогической направленности, компетентности, гибкости через конструктивное разрешение противоречия между актуальным и отраженным уровнями их развития и осознанием учителем необходимости самосовершенствования.

Основные изменения структурных составляющих личности учителя, свидетельствующие о его профессиональном развитии, состоят в том, что интегральные характеристики объединяются в профессионально значимые конstellляции, которые изменяются с переходом на другую стадию и между которыми устанавливаются новые взаимосвязи.

Высокий уровень развития интегральных характеристик личности выявлен у незначительного числа (от 12 до 18%) учителей с большим стажем работы в школе.

Для отечественной школы типична модель адаптивного поведения учителя, которое является неконструктивным на всех стадиях профессионального функционирования, особенно на стадии стагнации. Динамика изменений интегральных характеристик личности учителей с разным стажем работы в школе и студентов педвузов такова: в первые 10–15 лет работы в школе происходит рост показателей компетентности, направленности, гибкости, затем тенденция меняется на противоположную, и для учителей со стажем работы 20 лет и более характерно резкое снижение всех

показателей. Период стагнации определяется снижением показателя степени социальной адаптации у трети учителей до уровня больных невротиками. Поэтому одной из центральных задач системы образования является сохранение профессионального здоровья учителя.

Технологическая модель конструктивного изменения поведения учителя предназначена для ее реализации в системах подготовки и переподготовки учителей.

Она обуславливает профессиональное саморазвитие педагога и включает:

- четыре стадии изменения поведения учителя (подготовку, осознание, переоценку, действие);
- процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие);
- комплекс методов воздействия (традиционные и активные).

Практическая реализация технологической модели осуществлялась в двух формах: в форме научно-практического семинара и тренинг-семинара.

Применение технологической модели в указанных формах позволяет трансформировать адаптивное поведение учителя, направить его на творческую самореализацию в профессии.

Глава 3. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

3.1. Теоретико-методологические основы профессионального развития личности в онтогенезе

Динамизм социально-экономических преобразований в обществе обуславливает качественные изменения в системе «образование-личность-профессия», ставит вопрос об изучении стратегий профессиональной жизнедеятельности, психологических условий и факторов профессионального развития личности на разных этапах онтогенеза.

Начало собственно профессионального обучения предполагает наличие у молодого человека определенного психологического, личностного «багажа», обеспечивающего не только правильный выбор профессии (своего дела в жизни), но и постоянное профессиональное развитие личности. Такой личностный фундамент должен быть заложен у молодого человека на более ранних стадиях онтогенеза в условиях предпрофильного, профильного обучения и даже в начальной школе.

Однако, на сегодняшний день в психологии нет целостного представления о профессиональном развитии личности в онтогенезе, начиная с первых предпочтений и предрасположенностей в детстве до профессиональной самореализации в зрелых формах. Теоретико-эмпирических исследований, изучающих соотношение содержательно-динамических характеристик личностного и профессионального развития человека на разных этапах онтогенеза, явно недостаточно. Без такой доказательной базы затруднена дальнейшая проработка концепции профессионального развития личности, а осуществляемый в настоящее время переход общеобразовательных школ к профильному обучению может оказаться преждевременным и малоэффективным.

Решение данной проблемы актуально как с практической, так и с методологической, теоретической точек зрения.

С теоретической точки зрения решение проблемы развития/адаптации как альтернативных стратегий жизнедеятельности, в том числе, профессиональной жизнедеятельности человека актуально как для педагогической психологии и психологии развития, так и для общей психологии и психологии личности в силу прояснения вопроса активности и свободы выбора человека в условиях современного нормативного пространства.

Методологически центральной является необходимость рассмотрения личностного и профессионального развития как взаимодополняющих и взаимопологающих процессов, попеременно являющихся друг для друга то средством, то результатом развития на различных этапах онтогенеза.

В этой связи принципиально важным является объединение личностно-развивающего и возрастного подходов к изучению профессионального развития личности в онтогенезе. Определенные закономерности профессионального становления личности в старшем возрасте продолжают сохранять свою актуальность, при этом

очевидно, что альтернативой традиционным закономерностям профессионализации является необходимость формирования основных сфер личности в наиболее сензитивные периоды для их развития, начиная с поступления ребенка в школу.

Одной из фундаментальных для психологии развития личности является категория возраста, возрастных стадий и кризисов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович и др.).

С того момента, когда психологические концепции развития перешли от прямолинейности и рекапитуляции к диалектическому пониманию развития, противоречия и кризисы стали рассматриваться как нормативные и неизбежные моменты перехода от одной стадии развития к другой. Каждая стадия развития имеет непреходящее значение для всестороннего развития психики человека и характеризуется своими уникальными психологическими противоречиями.

К таким противоречиям можно отнести выделенные Л.С. Выготским противоречия между субъективными и объективными составляющими социальной ситуации развития, разрешающиеся путем образования новой ситуации развития.

Д.Б. Эльконин обнаружил скрытое (выходящее на поверхность лишь в период так называемых психологических кризисов) диалектическое противоречие между двумя аспектами ведущей деятельности: операционально-техническим (интеллектуально-структурным, как бы сказал Ж. Пиаже), относящимся к развитию подсистемы «ребенок-вещь», и эмоционально-мотивационным, связанным с развитием подсистемы «ребенок-взрослый». В настоящее время в отечественной психологии выделяются следующие кризисы возрастного развития: «кризис новорожденности», «кризис первого года жизни», «кризис трех лет», «кризис 6–7 лет», «подростковый кризис». Эти понятия в работах Л.И. Божович, Т.В. Драгуновой, А.В. Петровского, Д.Б. Эльконина получили дальнейшее развитие. Форма, длительность и острота переживания кризисов заметно различаются в зависимости от индивидуально-типологических особенностей ребенка, социальных условий, особенностей воспитания в семье и педагогической системы в целом.

Наиболее близки нашей исследовательской позиции идеи Л.И. Божович о внутриличностном конфликте. В качестве системообразующего признака структуры личности Л.И. Божович использует понятие аффективного конфликта, подразумеваемая под ним некоторое субъективное переживание, возникающее в результате столкновения одновременно сильных, но разнонаправленных аффективных тенденций. «Аффект неадекватности» — это противоречие неадекватной завышенной самооценки и уровня притязаний с неосознаваемой неуверенностью ребенка в себе. Часто борьба между этими тенденциями носит открытый характер. В этих случаях человек сознательно взвешивает все «за» и «против», принимает решение и стремится к выходу из критической ситуации. Но есть случаи, когда внутренняя аффективная тенденция «заставляет идти сознание у себя на поводу», блокируя его [Божович 1981: 274]. При данных обстоятельствах можно говорить об аффекте неадекватности, что приводит к дисгармоничному развитию личности. Экспериментальное изучение аффективного конфликта у школьников разных возрастов показало, что они приводят к острейшим внутренним конфликтам, которые осложняют психическую жизнь. Однако, по мнению автора, «... человек, постоянно сталкивающийся с внутренними конфликтами, будет отличаться нерешительностью, неустойчивостью поведения, неспособностью добиваться сознательно поставленных целей ...» [Божович 1978: 25].

Речь идет, по нашему мнению, о неумении, неспособности конструктивно разрешать внутриличностные конфликты и противоречия в связи с низким уровнем развития самосознания.

Следует отметить, что, будучи едиными в признании критических периодов в возрастном развитии личности, некоторые авторы высказывали мнение о возможности, при определенных педагогических условиях бескризисного развития (Т.В. Драгунова, А.Н. Леонтьев). Вероятно, имеется в виду внешне бескризисное развитие, т. к. конструктивное разрешение внутриличностных противоречий позволяет человеку перейти на новую стадию развития, минуя состояние невротизации и деструкции личности [Митина, Кузьменкова 2011].

Развитие ребенка осуществляется путем преодоления противоречия между его спонтанной активностью и внешней регуляцией (воспитанием и обучением). По мере взросления источник развития должен перемещаться внутрь личности, обуславливая новый уровень развития самосознания, выработку собственного мировоззрения, активизируя процессы личностного самоопределения и самопознания, проектирования себя в профессии.

Развитие ребенка должно осуществляться на основе системного принципа психического развития личности. Его методологической основой, по нашему мнению, должна стать система реконструированных принципов психического развития личности. Они были сформулированы в культурно-исторической теории происхождения и формирования психики и сознания Л.С. Выготского, психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, теории развития личности ребенка Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др. Ведущей детерминантой личностного развития, по мнению Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, является творческая **самодетельность, самостоятельность личности**, понимаемая как реальная, конкретная, жизненно важная деятельность ребенка, а не как абстрактная, или формальная, чистая активность. «Организацией не символизирующих и уподобляющих, а реальных, творческих деяний определять образ человека — вот путь и такова задача педагогики» [Рубинштейн 1986: 106]. Но чтобы выработать у учащихся самостоятельность, нужно выработать ее у педагога. Самостоятельность учеников при несамостоятельности учителей приводит к анархии, вседозволенности, безответственности.

Основной мотив самодетельности, по С.Л. Рубинштейну, — самосовершенствование, самореализация, самоактуализация. Причем самоактуализация не эгоцентрическая, а истинная, включающая в свое определение содействие самоактуализации других и предполагающая ответственность за свой поступок, решение, слово, а затем за свою судьбу и судьбы других людей, страны, всего мира и всей планеты. Принцип творческой самодетельности С.Л. Рубинштейн разрабатывает в интересах педагогики, призванной развивать у учащихся самостоятельность, творческий подход и инициативу. Поскольку, по его мнению, творческая деятельность является самостоятельной, то именно в этом качестве она становится важнейшим условием развития человека.

В связи с этим следует уточнить, что понимал под самостоятельностью Л.С. Выготский. «Когда ученик, — писал он, — дома решает задачи после того, как ему в классе показали образец, он продолжает действовать в сотрудничестве, хотя в данную минуту учитель не стоит около него. Эта помощь, этот момент сотрудничества

незримо присутствует, содержится в самостоятельном по внешнему виду решении ребенка» [Выготский 1982: т. 2, с. 257, 258]. Если Л.С. Выготский умышленно выделил воспроизводящую самостоятельность («самостоятельность по внешнему виду»), то это значит, что особую роль он отводил «внутренней», подлинной самостоятельности. Иными словами, по-настоящему развивающим обучение будет лишь в том случае, если в будущем ребенок сумеет самостоятельно сделать и нечто такое, чего он до сих пор вообще не делал. Подлинная самостоятельность принципиально отличается от «самостоятельности по образцу» тем, что у ребенка появляются свобода выбора и «право на ошибку» [Фридман 1997]. А это возможно лишь в том случае, когда ученик чувствует себя в классе комфортно, не боится высказать свое мнение, свое решение, отличное от того, что есть в учебнике или что говорит преподаватель. Ребенок в таких условиях не боится трудностей, а ведь именно в их преодолении заключается еще одно из условий психического развития личности.

В психологии понятие *трудность* принято применять в том случае, когда субъект встречает в процессе своей деятельности препятствие или появляется «разрыв в деятельности» [Леонтьев 1972].

Понятие «трудность» связано с понятием «деятельность» и органически присуще субъекту деятельности, а следовательно, является чисто психологическим феноменом. Трудности выполняют как позитивные, так и негативные функции. Они сигнализируют о преграде, назревшем противоречии (индикаторная функция). При их преодолении актуализируются возможности личности (стимулирующая функция). Преодоление трудности дает возможность человеку поверить в свои силы, в свои потенциальные возможности, в силу своего «Я», в возможность и необходимость самостоятельно действовать.

С другой стороны, трудности могут выполнять и сдерживающую или препятствующую функцию. Поэтому ребенка нужно специально обучать способам их преодоления. Такое обучение может происходить произвольно (спонтанно) и произвольно (с помощью специальных упражнений). «Спонтанное» обучение обеспечивается функционированием механизма интериоризации, посредством которого внешнее изначальное взаимодействие в системе «ребенок—взрослый» переходит «вовнутрь» ребенка и определяет тем самым его индивидуальное психологическое своеобразие.

Интериоризация теснейшим образом связана с экстериоризацией как механизмом развития. Имеются в виду переходы от внутреннего к внешнему, от мысли к действию, т. е., там, где нужны эмоциональная (и нравственная) оценка и волевое усилие.

Механизмы интериоризации и экстериоризации играют важную роль в развитии аффективно-эмоциональной, личностной сферы ребенка, где наблюдаются переходы от содействия к сочувствию, к сопереживанию, к порождению жизненных смыслов, а от них — к самостоятельным свободным и ответственным действиям -по-ступкам.

При «произвольном» обучении, когда ребенок должен овладеть способами преодоления трудностей, нам представляется целесообразным обратиться к понятию о *зоне ближайшего развития* — центральному понятию общей концепции Л.С. Выготского о взаимосвязи обучения и развития. Он считал, что при движении от «нижнего порога обучения» к «высшему» «трудность решения нарастает и, наконец,

становится непреодолимой даже для решения в сотрудничестве» [Выготский 1982: 248]. Таким образом, «зону ближайшего развития» можно представить как упорядоченную совокупность задач последовательно увеличивающейся сложности. Это предполагает увеличение объема помощи, которая в данный момент необходима для решения каждой последующей задачи.

Феноменологически трудность определяется наличием или отсутствием средств деятельности и состоянием субъекта. По способу их образования (причине возникновения) трудности можно разделить на два типа: психологические трудности, вызываемые внешними причинами, и трудности, вызываемые внутренними причинами. Первые возникают в результате объективной сложности задачи (ситуации) и характеризуются отсутствием средств решения, тогда как вторые определяются индивидуальными особенностями личности и ее психическими состояниями (тревожность, волнение, страх и т. п.). Поэтому учитель должен оказывать ученикам и интеллектуальную, и эмоциональную (психологическую) помощь и поддержку.

Как и Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн указывал на недостаточность деления школьников на тех, которые могут, и тех, которые не могут самостоятельно, без чужой помощи, решить задачу [Рубинштейн 1957], и необходимость ввиду этого дальнейшего разделения последних на две группы: тех, кого оказываемая помощь продвигает к решению, и тех, на кого она не оказывает влияния. С.Л. Рубинштейн имел в виду поддержку интеллектуальную по аналогии с разработанным им методом «зондирования мышления с помощью дозируемых подсказок». По нашему мнению, эту дифференциацию школьников можно было бы продолжить, взяв в качестве основания для разделения разные виды помощи: интеллектуальную и эмоциональную. Известна категория детей, для которых чрезвычайно важно не только то, *что* им подсказывает учитель, но и то, *как* он это делает. Возможно, такие дети при соответствующей психологической поддержке покинут группу тех, кого только интеллектуальная помощь учителя не продвигает к решению задачи. Объем и той и другой увеличивается с возрастанием градиента сложности задания, но дифференцировано, в зависимости от индивидуальных особенностей и возможностей ребенка.

В этом контексте становится очевидным влияние положительного эмоционального воздействия (поддержки) учителя на развитие способности ученика к преодолению трудностей, на активизацию его собственных усилий и тем самым на развитие не только интеллектуальной сферы ребенка, но и личности в целом.

Реализация идеи, заложенной в понятии «зона ближайшего развития», чрезвычайно актуальна именно в наши дни, но нельзя забывать о сугубо практических ограничениях в отношении объема помощи, которую педагог может оказать каждому ученику в реальных условиях школы. В каждый данный момент времени обучение может охватывать лишь небольшую часть «зоны ближайшего развития» — обычно ту, которая примыкает к «низшему порогу обучения». И тем существеннее эмоциональная поддержка учителя, стимулирующая ученика к самостоятельной работе (самодеятельности).

Основным условием развивающего взаимодействия учителя и ученика является наличие доверия и положительного отношения между ними; в этом случае ученик настойчиво преодолевает трудности, перенимает лучшее в поведении, образе мыслей учителя, не боится самостоятельного поиска решения задач — и учебных,

и жизненных. Развиваются различные сферы личности ребенка — нравственная, волевая, эмоциональная. Связь между общими отклонениями эмоциональной регуляции и аномальными вариантами развития личности получила уже не только теоретическое, но и эмпирическое подтверждение. Появляются существенные нарушения в сфере мотивов, ценностных ориентации ребенка: некогда доброжелательное отношение к окружающим, а в отдельных случаях неосознанная несправедливость поведения могут уступить место намеренной несправедливости и негативизму, сопровождаемым внутренней психологической «глухотой» к окружающим, к их требованиям. При дефиците удовлетворенности в эмоциональном контакте существенно нарушается и развитие самосознания, резко снижается уверенность в себе, в своих возможностях, уменьшается самоуважение. В результате у ребенка тормозится процесс саморегуляции и его личностного творчества.

Особого внимания требует и генетический аспект проблемы: образующиеся отклонения, негативные черты могут со временем обобщаться, стать продуктом осознанных действий ребенка и положить начало устойчивым отрицательным качествам личности, имеющим особую логику развития и в свою очередь оказывающим негативное воздействие на ученика.

Таким образом, необходимость развития одновременно с интеллектуальной сферой и нравственной сферы личности ребенка, как и неправомерность технократического подхода, для которого не существует категорий нравственности, совести, человеческого достоинства, в обучении можно считать доказанными.

Итак, нами была предпринята попытка реконструировать основные принципы развития личности, в частности, нам удалось уточнить некоторые вопросы, поставленные Л.С. Выготским и С.Л. Рубинштейном, в контексте рассмотрения единства «интеллекта и аффекта». В прикладном аспекте решение данной проблемы является чрезвычайно значимым для содержательного преодоления существующего противопоставления в практической педагогике эмоциональных и рациональных преобразований.

Недостаточная сформированность регуляторных механизмов приводит к тому, что молодой человек остается объектом воспитания и внешних воздействий, будучи неспособным превратиться в субъекта собственной жизни и сделать самостоятельный личностный и профессиональный выбор.

Мы полагаем, что важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение определенного уровня личностного и профессионального самосознания.

По мнению многих исследователей проблемы возрастной периодизации, можно говорить о трех «революциях» детского самосознания: кризисе трех лет, кризисе поступления в школу и подростковом кризисе. Согласно разработанной В.И. Слободчиковым периодизации субъекта человеческих общностей на ступени персонализации (очевидно, наиболее располагающей к саморазвитию), мы имеем дело с двумя кризисами: кризисом детства (5,5–7,5 лет) и кризисом отрочества (11–14 лет) [Слободчиков, Исаев 1995]. По мнению Г.Л. Цукерман, именно в начале подросткового возраста (10–12 лет) открывается первая, реальная возможность «зачатия и рождения» индивидуализированного субъекта саморазвития [Цукерман, Мастеров 1995]. Вместе с тем мы считаем, что подготавливать этот процесс саморазвития можно и нужно заранее, создавая питательную среду для развития самосознания с того

момента, когда ребенок включается в систематическую учебную деятельность, т. е. с его поступления в школу. Тем более особое значение приобретает психолого-педагогическая работа со старшеклассниками ввиду качественного скачка в развитии их личностного и профессионального самосознания в условиях актуализации проблемы профессионального самоопределения.

Следует отметить, что, с нашей точки зрения, самосознание выступает в единстве личностной и профессиональной направленности уже с момента поступления ребенка в школу, поскольку осознание себя в мире неразрывно связано с осознанием своих способностей и возможностей, приложимых к какой-либо области человеческой деятельности.

Вместе с тем переход личностного и профессионального самосознания на более высокий уровень, будучи обязательным условием развития школьника, не исчерпывает всех его составляющих. Психологическим фундаментом личности будущего (или состоявшегося) профессионала в любой области человеческой деятельности выступают такие базовые характеристики личности, как **направленность, компетентность, гибкость**.

Именно уровнем профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик определяется стратегия (модель) профессиональной жизнедеятельности человека: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития.

Модель профессионального развития характеризует конструктивный путь личности в профессии, тогда как модель адаптивного поведения определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации человека.

Модель профессионального развития личности предполагает постоянное повышение уровня самосознания и интегративных личностных характеристик учащихся при переходе с одного возрастного этапа (ступени обучения) на другой. Преобразование определенных личностных качеств на каждом возрастном этапе обуславливает формирование комплексного личностного образования (психологического новообразования), которое оказывает существенное влияние на профессиональное развитие личности учащихся.

При исследовании периодизации детского развития в рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготский выделял два критерия: 1) н о в о о б р а з о в а н и я возрастных периодов и переходов, 2) динамика их протекания. С учетом этих двух критериев нами разработана психологическая технология профессионального развития личности, направленная на преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и в конечном счете поведенческой структур личности, в результате чего внешняя детерминация жизнедеятельности учащихся меняется на внутреннюю.

Мы выделяем четыре стадии оптимизации личности и поведения учащегося: подготовку, осознание, переоценку, действие. Модель объединяет основные процессы изменения поведения: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия). Комплекс методов воздействия: традиционные и активные.

Формами реализации технологии профессионального развития личности могут быть научно-практические семинары, тренинг-семинары, коуч-семинары, однако наиболее эффективным организационно-педагогическим условием

совершенствования процесса профессионального развития учащихся в школе является интегрированная в образовательное пространство школы технология профессионального развития личности, стадии которой соотнесены с периодами обучения учащихся в школе и модифицированы в соответствии с учетом специфики возраста. Как показали проведенные нами исследования, активными формами такого развития являются: в начальной школе — специальный экспериментальный учебный предмет «Я и мир»; в подростковом возрасте — специальные факультативные занятия «Кто я и кто рядом?», «Программа развития познавательных способностей», «Программа развития доверия»; на предпрофильной ступени обучения (8–9 кл.) — двухгодичный коуч-практикум «Мои профессиональные намерения»; в старшем школьном возрасте — специальные психологические тренинг-семинары «В поисках своего призвания», направленные на развитие готовности выпускника школы к осознанному и самостоятельному выбору профессии. Выбор именно таких организационных форм работы определяется тем, что личностное и профессиональное развитие в школьном возрасте представляет собой динамический процесс неравномерного преобразования структур личности и самосознания с преимущественным изменением на разных возрастных этапах их отдельных сторон. Последовательность этапов развития фиксирует общее направление и уровни становления субъектности человека в онтогенезе. Начало каждого этапа — это всегда новое рождение в новую форму жизни, не отменяющую прожитую, а объемлющую ее и сохраняющую ее фазы и достижения. Сам последующий этап есть смена режима индивидуальной жизни, характеризующейся психологическими новообразованиями возрастных периодов.

В результате реализации программ личностного и профессионального развития у учащихся начальной школы и младших подростков формируется такое психологическое новообразование как *предрасположенность*, т.е. склонность к чему-либо, к каким-либо видам деятельности, наличие индивидуально-психологических особенностей для развития чего-либо. У старших подростков на предпрофильной ступени обучения формируется *профессиональное намерение* — комплексное личностное образование, возникающее в результате осознания учащимися необходимости совершить определенные действия в соответствии с собственной программой развития, направленной на осуществление выбора стратегии профессионального развития и профиля обучения в школе (3.2).

Профессиональные намерения учащихся могут соответствовать разным стадиям осознанности и обоснованности.

В зависимости от стадии профессиональных намерений у старшеклассников на профильной ступени обучения с ними проводится специальная психологическая работа по формированию готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии, происходит субъективизация новообразования, его превращение в субъектную способность учащегося (3.3).

Программы личностного и профессионального развития учащихся на начальной, средней и старшей ступенях профильной школы реализуются по непрерывной образовательной траектории. Постепенно изменяются и усложняются разные виды творческой деятельности учащихся: исследование, конструирование, проектирование и др.

Проекты и программы, интегрированные в учебный (и внеучебный) процесс профильной школы, позволяют переосмыслить стратегические ориентиры профильного обучения, сделав главной целью развитие субъектности (интегральных личностных характеристик), позволяющей учащимся осуществлять осознанный и самостоятельный выбор стратегии жизнедеятельности и профессионального пути.

Это дает возможность в дальнейшем осуществлять непрерывный процесс самопроектирования личности и последовательно переходить с одной стадии психологической перестройки личности на другую: самоопределение, самовыражение, самореализация.

Далее представлен комплекс программ, разработанный и реализованный под руководством автора, в основе которого лежат теоретические предпосылки, концептуальные положения и технология профессионального развития личности [Митина 2004; 2008; 2010с; Брендакова 2008; Митина, Дониченко, Хохлова, Акованцева 2010].

3.2. Психологические условия развития профессиональных намерений учащихся подросткового возраста

Психологический термин «намерение» ввел в начале XX века К. Левин. Он понимал под намерением специфический волевой акт [Levin 1969]. Намерение определялось как внутренняя подготовка отсроченного или затрудненного действия [Рубинштейн 1976], рассматривалось в качестве побудительного поведения при принятии решения [Божович 1979], как внутренняя настроенность действовать в будущем в определенном направлении [Теплов, 1985], как устремление человека в будущее, его замысел, предположение, готовность что-то делать, осмысленность принимаемого решения [Ильин 2000]. Таким образом, намерение (в том числе и профессиональное) рассматривалось в психологической литературе, в основном, как отдельное звено в структуре сложных форм человеческого поведения.

Понятие «профессиональное намерение» складывалось по мере того как разрабатывались проблемы профессиональной ориентации и профессионального консультирования.

Исследователи рассматривали профессиональные намерения как часть профессиональной социализации личности (И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.Н. Шубкин), включали их в структуру профессионального самоопределения (С.Н. Иконникова, В.Т. Лисовский), профессиональной направленности (Н.Н. Захаров, В.Ф. Сахаров, С.Н. Чистякова) и профессионального становления личности (Т.В. Кудрявцев, А.Д. Сазонов).

Многие авторы, характеризуя профессиональное намерение, определяют его через понятие профессионального интереса. Так, под профессиональным намерением понимают высшую стадию развития профессионального интереса (А.Д. Сазонов), стремление личности к выбору профессии при условии сформированности устойчивого профессионального интереса (В.Д. Симоненко), совокупность действенных познавательных и профессиональных интересов (Л.В. Благоняжина). Профессиональные намерения связывают с учебными интересами (Е.Н. Вольский, Н.И. Крылов, Н.Д. Левитов и др.), с интересом к содержанию предполагаемой трудовой деятельности (Э.С. Чугунова, И.Ф. Загорец и др.). Однако, как не всякий интерес

школьников к учебному предмету связан с выбором профессии (М.А. Хомутова), также как и выбор профессии еще не означает интереса к профессии (Э.С. Чугунова). Так или иначе, но профессиональное намерение имеет в своей основе определенное соотношение профессиональных интересов, которые по-разному влияют на выбор профессии (реализацию намерения). У одних это соотношение может быть более благоприятным для профессионального выбора, у других — находиться в противоречии, мешающем правильному выбору профессии. Вместе с тем, осознанный интерес к профессиональной деятельности может быть мотивом выбора профессионального будущего (Н.Д. Левитов).

В данных трактовках исследователи основным компонентом профессионального намерения считают сформированный профессиональный интерес.

Профессиональное намерение в ряде исследований рассматривается как направленность на осуществление выбора определенной профессии или специальности, выражающаяся в целенаправленной познавательной и трудовой активности (О.А. Зимовина), как жизненный план профессионального становления (Т.В. Кудрявцев), как представление подростка о своем профессиональном будущем в виде предполагаемых, возможных для данного школьника вариантах (Н.Ф. Гейжан), как устойчивое стремление личности овладеть профессией и получить соответствующее образование (Н.И. Морозова).

Общим в этих трактовках является выделение авторами, в качестве ведущих в определении понятия «профессиональное намерение», функций побуждения и планирования поведения, деятельности человека, которые выполняет намерение. Исследователи предлагают различные уровни выраженности функций намерения: предположение — представление — стремление — направленность — план. Данный подход является отражением объективной существующей реальности, так как в разные жизненные периоды у школьника может быть наиболее выражен один из этих уровней [Гейжан 1991; Зимовина 1997; Кудрявцев 1985].

Другая группа исследователей определяет профессиональное намерение как волевой акт, включающий осознание личностью поставленной цели, принятие решения о выборе определенной профессии и практическую деятельность по исполнению этого решения. Именно волевой компонент в намерении, подчеркивают они, обеспечивает активность личности (В.А. Иванников, В.К. Калинин, В.И. Селиванов).

Среди основных характеристик профессионального намерения исследователи выделяют признаки, существенные стороны проявления профессионального намерения, компоненты его внутренней структуры.

Признаками профессионального намерения авторы называют динамичность, осознанность, определенность, действенность, устойчивость и описывают их внешние проявления (Т.А. Буянова, М.И. Губанова, Н.И. Крылов, Н.Н. Чистяков и др.).

С данными признаками и их внешними проявлениями связаны компоненты внутренней структуры. Среди компонентов выделяются: выраженный интерес к определенной сфере деятельности; желание личности выбрать профессию или специальность в соответствующей сфере деятельности; готовность к познанию сущности и содержания труда по избираемой профессии; стремление и умение определить путь профессионального образования (Л.В. Ботякова, И.В. Загорец, Н.И. Морозова). По наличию компонентов внутренней структуры и внешних признаков их проявлений можно судить о степени сформированности профессионального намерения.

Мы определяем профессиональное намерение как целостное личностное образование, возникающее в результате осознания учащимися необходимости совершать определенные действия в соответствии с собственной программой развития, направленной на осуществление выбора стратегии профессионального развития и профиля обучения в школе. Чтобы профессиональные намерения стали осознанными, самостоятельными и определялись стратегией развития, необходимо создавать специальные условия и использовать адекватные сегодняшнему дню психологические средства для их развития уже на стадии предпрофильной ступени обучения.

Модель развития профессиональных намерений учащихся [Брендакова 2008], разработанная в рамках концепции и технологии профессионального развития личности (Л.М. Митина) позволяет структурировать нужную информацию, наглядно увидеть элементы, способствующие и препятствующие плодотворному началу и развитию профессиональной карьеры, предполагающей путь к профессионализму, к самоактуализации. Процесс развития самосознания учащихся происходит по мере продвижения от первой ко второй точке, а затем к вершине модели через выполнение психологических заданий, стимулирующих самопознание подростков, улучшающих их самооценку, активизирующих потребность учащихся в саморазвитии, самосовершенствовании.

В основу модели развития профессиональных намерений учащихся, которая изображается в виде «елки», положен «интенциальный треугольник» (рис. 7). Его вершина (цель) в случае профессионального дебюта — профессиональные намерения (профессия-призвание).

«Интенциальный треугольник» включает в себя три точки: первая (левый нижний угол) — точка направления оптимального профессионального развития (направленность). Вторая точка (справа) — точка необходимых для адекватного решения проблемы знаний о себе, об интересующих профессиях (компетентность как интегральная характеристика личности) и уже упоминавшаяся вершина треугольника (третья точка).

Потребность рынка труда в профессионалах — это то, что находится вне треугольника. Существование препятствий, неоднозначность возможного начала карьерного развития и его дальнейшие перипетии предполагают наличие такой

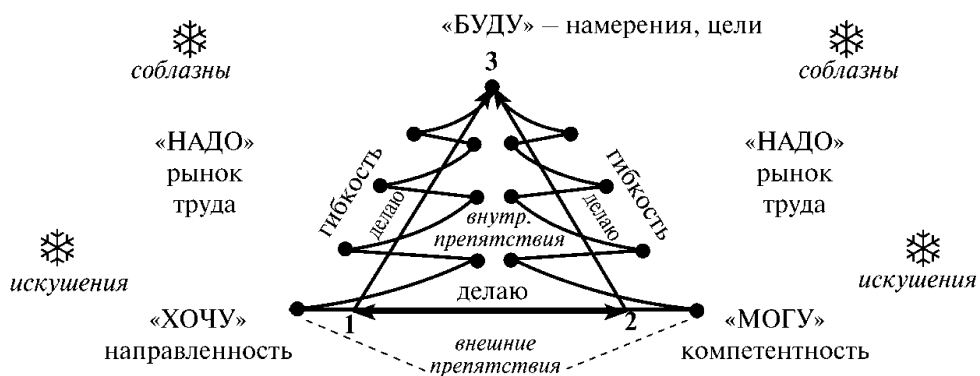


Рис. 7. Модель развития профессиональных намерений

психологической характеристики, как гибкость. Она указывается при подъеме на вершину. Сами вершины не являются неизменными. Расширяется сфера интересов — может измениться направленность. Человек активно развивается, яснее понимает свою сущность — усиливается потенциал человека, увеличиваются его возможности. О полезной активности в стремлении к поставленной цели указывает слово «делаю», записанное на сторонах треугольника.

Символическое изображение на схеме внутренних и внешних препятствий, их последовательное соединение превращает «интенциальный треугольник» в изображение «елки». Жизненные соблазны, способные прервать или изменить маршрут следования человека к целям, изображаются в виде звездочек-снежинок вокруг елки. Общая картина дает наглядное представление выхода на обоснованные профессиональные намерения и их воплощение.

Данная интенциальная модель положена в основу разработанного нами коуч-практикума «Навстречу призванию». (Под коучингом мы понимаем развивающее, вдохновляющее, эффективное сотрудничество, помогающее человеку в определении цели и стимулирующее к ее достижению.)

Алгоритм проведения коуч-практикума следующий.

1. Мотивирование опитантов к предстоящей работе. Высокой мотивировкой к занятиям служит процедура знакомства с учащимися класса, в которой принимают участие все присутствующие. Представляя психологу-профконсультанту одноклассников, подростки публично озвучивают только достоинства собравшихся. Данная психотехника оказывает на присутствующих вдохновляющее, позитивное, эмоциональное воздействие. Зачастую в школе ребята впервые выполняют подобное задание. Оно стимулирует их к продолжению начатой работы. Когда создана поддерживающая психологическая атмосфера, осуществляется переход к построению основной схемы коуч-практикума, включающей в себя все детали предстоящей работы.

2. Совместное с учащимися «создание» модели развития профессиональных намерений в виде «елки». Процедура осуществляется с помощью наводящих вопросов. Постепенно, шаг за шагом, из изначально заданного треугольника «возникает» образ «елки», также несущий позитивное, вдохновляющее эмоциональное воздействие.

3. Активизация размышлений подростков по поводу выбора направления своего профессионального пути. С помощью предлагаемых методик осознанно, подчеркивая свои предпочтения, учащиеся определяют оптимальные направления индивидуальных маршрутов (развитие направленности как интегральной личностной характеристики). Итогом становится самоанализ сформированности, обоснованности своей профессиональной направленности с рекомендациями по дальнейшему самоусовершенствованию.

4. Повышение уровня компетентности как интегральной личностной характеристики подростка в контексте решаемой проблемы. Помимо стратегической компетентности (школьник в целом теперь представляет, как грамотно подойти к решению проблемы профессионального саморазвития), главной на этом этапе становится личностная компетентность (Я-концепция, темперамент, психологический тип личности, экстернальность — интернальность, мотивация, воля, гибкость). Акцент на сильных, ресурсных сторонах личности. Составляется обобщенное

представление о себе на основании выполненных психологических заданий. В течение всего коуч-практикума учащиеся по запросам получают конкретную, интересующую их информацию о профессиях, профессиональных учебных заведениях из специализированных журналов для молодежи и других информационных источников (развитие профориентационной компетентности). Оптанты включены в процессы создания, осознания, развития, переоценки, изменения профессиональных намерений.

5. Анализ возможных препятствий и способов их преодоления. Обсуждаются внешние, внутренние препятствия, а также соблазны, мешающие человеку осуществлять замыслы. Рассматриваются все предлагаемые подростками варианты возможных трудностей. Когда все предложения исчерпаны, начинается обсуждение копинг-стратегий преодоления потенциальных барьеров на пути к поставленным целям. Ведущий поощряет активность, гибкость, оригинальность оптантов в найденных способах преодоления каждого из обсуждаемых препятствий.

6. Коуч-практикум завершается самоанализом психологической готовности учащихся к обоснованному личностно-профессиональному развитию, вдохновляющими психотехнологиями.

Для преобразования внешней детерминации жизнедеятельности во внутреннюю в коуч-практикуме заложена стадийная психотехнология Л.М. Митиной, включающая этапы подготовки, осознания, переоценки, действия.

Профессиональные намерения учащихся могут соответствовать различным стадиям:

- первая — стадия предразмышления, означающая, что учащийся еще не задумывался о своем профессиональном будущем;
- вторая — стадия длительных и безрезультатных размышлений — подросток часто размышлял о том, с чего начать профессиональный путь, но так и не пришел к каким-либо результатам;
- третья — стадия разнотипных намерений, характеризующаяся тем, что старшеклассник стоит перед выбором разнотипных профессиональных занятий;
- четвертая — стадия выбора однотипных профессии означает, что молодой человек не может выбрать среди нескольких интересующих его однотипных профессиональных занятий;
- пятая — стадия конкретных, но необоснованных профессиональных планов — у подростка конкретные намерения, не подкрепленные серьезной аргументацией и личностными предпосылками; или неопределенных, «расплывчатых» планов — подросток предполагает заняться «чем-нибудь связанным с техникой» и т. п. ;
- шестая — стадия обоснованных профессиональных намерений — учащийся имеет конкретный, обоснованный профессиональный план: знает, с какой профессии начнет профессиональную карьеру, может аргументированно объяснить свой выбор, знает, в каком учебном заведении будет получать профессиональное образование.

Как показали результаты многолетних исследований в школах разного типа: гимназии, обычной городской и сельской, в начале девятого класса обоснованные профессиональные намерения имеют не более 24% учащихся школ. Большинство девятиклассников находятся на стадии длительных, но безрезультатных

размышлений, независимо от типа школы. Причины затруднений, наиболее часто указываемые подростками — большое разнообразие интересных профессий, создающее проблему выбора; широкий круг увлечений, интересов; часто меняющиеся интересы, склонности и приоритеты; непонимание своих желаний; рассогласование собственных намерений с пожеланиями родителей; неуверенность, страх перед самостоятельным выбором; слабое представление о профессиях.

Для коррекции профессиональных намерений девятиклассников проводился коуч-практикум. Он состоял из 19 занятий (от 1 до 4-х уроков по отдельным темам), родительских собраний до и после его проведения, индивидуального консультирования учащихся по результатам проделанной работы. Содержание профориентационной программы включало следующие темы: 1. Вводное занятие. 2. «Бальзам на уши», или Приятное знакомство. 3. «Авангард класса», или «Из молодых да ранних». 4. «Стань звездой!», или Модель развития профессионально успешной личности. 5. «Лево руля!», или «Стартуем в правильном направлении». 6. «Бродилка» по миру профессий. 7. «С чего начать? Ваши аргументы». 8. «Право руля!», или «Это я, Господи, это я!». 9. «Руби дерево по плечу». 10. «В круге Айзенка». 11. Куда пойти учиться? ПУЗы, ССУЗы, вузы. 12. «Хотеть не вредно...». Нужна ли корректировка маршрута? 13. Дела на подъеме, однако... Камни преткновения, искушения и железные алиби. 14. «Обходные маневры», или «Буксовать не будем». 15. «Поверх барьеров!», или «О своей роли в истории собственной жизни». 16. Не все так однозначно... 17. Твои шансы на успех. 18. Руководство своей карьерой. 19. Путь героя!

В течение всего курса учащиеся обеспечивались интересующей их информацией о конкретных профессиях, профессиональных учебных заведениях и т. п.

По окончании коуч-практикума были проанализированы психологические данные в контрольных и экспериментальных классах, полученные в школах разного типа: в гимназии, обычной городской и сельской.

Для оценки достоверности различий по уровню количественно измеренных признаков между контрольными и экспериментальными классами в школах разного типа использовался критерий Манна – Уитни. Так, сравнительный анализ результатов, полученных в конце 2006/2007 учебного года в обычной общеобразовательной школе, показал, что у учащихся в экспериментальном классе, прошедших подготовку по коуч-практикуму «Навстречу призванию», такие показатели, как высота ($p=0,0039$), устойчивость ($p=0,0074$), позитивность самооценки ($p=0,0019$), направленность ($p=0,0258$), компетентность ($p=0,0014$), гибкость мышления ($p=0,0063$ и $p=0,0055$), динамика профессиональных намерений ($p=0,002102$), активность ($p=0,0049$), то есть все основные характеристики, кроме ригидности и отрицательной самооценки, выше, чем у учащихся контрольного класса. Результаты, полученные в гимназии и сельской школе, также подтвердили, что изменения в измеряемых личностных характеристиках у учащихся экспериментальных классов значимо больше, чем изменения, произошедшие в контрольных группах.

Во всех классах экспериментальных школ оценивалась динамика стадий развития профессиональных намерений учащихся до и после проведения коуч-практикума. Сравнительный анализ результатов показал, что в экспериментальных классах после проведения специальной работы, независимо от типа школы, наиболее многочисленную группу составили учащиеся, находящиеся на стадии обоснованных профессиональных намерений. Значимость различий подтверждалась с помощью

критерия Фишера. Экспериментальные классы отличались от контрольных преобладанием группы учащихся с положительной динамикой изменения профессиональных намерений, которая характеризовалась переходом с одной из пяти стадий к стадии обоснованных профессиональных намерений (шестая стадия). Сюда же относились учащиеся, которые с первой стадии (предразмышлений) перешли ко второй (стали часто задумываться о будущей профессиональной деятельности); учащиеся, которые часто и безрезультатно размышляли о профессиональном будущем до практикума, но к концу работы пришли к разным вариантам подходящих профессий и т. д.

Контрольные классы, как правило, отличались преобладанием групп, в которые входили учащиеся с отрицательной динамикой профессиональных намерений или ее отсутствием.

В *таблице 7* представлено распределение учащихся по стадиям профессиональных намерений в экспериментальном и контрольном классах сельской школы до и после коуч-практикума. К концу учебного года после практикума в экспериментальном классе менее 1/3 учащихся продолжали оставаться на стадии бесплодных размышлений о профессиональном будущем и стадии разнотипных намерений. Подавляющее число учащихся перешло на стадию обоснованных профессиональных намерений. В контрольном классе к концу учебного года остались учащиеся (12,5%), которые так и не задумались о своем профессиональном будущем; 56% опрошенных подростков безуспешно размышляли о своем будущем профессиональном занятии; 25% опрошенных имели необоснованные или разнотипные намерения. Лишь у одного учащегося профессиональные намерения оказались устойчивыми и обоснованными.

Сравнительный анализ динамики стадий профессиональных намерений учащихся в экспериментальном классе между началом и концом эксперимента показал, что большую группу составляют учащиеся с положительной динамикой профессиональных намерений. В контрольном классе — 50% учащихся осталось на тех же стадиях профессиональных намерений, что и в начале года, а оставшаяся половина

Таблица 7

Динамика стадий профессиональных намерений учащихся в экспериментальном и контрольном классах сельской школы до и после эксперимента

№ п/п	Стадии профессиональных намерений	осень 2006 г.		весна 2007 г.	
		Экспериментальный класс (25 чел.)	Контрольный класс (16 чел.)	Экспериментальный класс (24 чел.)	Контрольный класс (16 чел.)
1.	Стадия предразмышлений	4% (1 чел.)	12,5% (2чел.)	0	12,5% (2чел.)
2.	Стадия безрезультатных размышлений	44% (11 чел.)	31,5% (5чел.)	12,5% (3 чел.)	56,2% (9чел.)
3.	Стадия разнотипных намерений	16% (4 чел.)	19% (3чел.)	17% (4 чел.)	12,5% (2чел.)
4.	Стадия одностипных намерений	0	0	8% (2 чел.)	0
5.	Стадия конкретных, но необоснованных намерений или неопределенных, «туманных» планов	24% (6 чел.)	25% (4чел.)	0	12,5% (2чел.)
6.	Стадия обоснованных профнамерений	12% (3 чел.)	12,5% (2чел.)	62,5% (15 чел.)	6,3% (1 чел.)

опрошенных в основном составила группу, находящуюся на стадии частых, но безрезультатных размышлений о своих дальнейших профессиональных планах.

Использование F^* — углового преобразования Фишера позволило сопоставить разницу по частоте встречаемости обоснованных профессиональных намерений до и после проведения эксперимента в контрольных и экспериментальных классах. В *таблице 8* приведены показатели развития обоснованных профессиональных намерений экспериментального и контрольного классов гимназии до и после эксперимента, в *таблице 9* — в экспериментальных классах школ разного типа. Из приведенных данных видно, что результаты во всех экспериментальных классах оказались значимыми на уровне $p \leq 0,01$ в отличие от контрольного класса, где изменения произошли, но статистически оказались не значимы. Аналогичная картина характерна для контрольных классов обычной городской и сельской школ. Это подтвердило целесообразность проделанной профориентационной работы и эффективность коуч-практикума «Навстречу призванию» в школах трех типов.

На улучшение результатов в контрольном классе могли оказать влияние беседы с подростками о выборе профиля обучения, опросы по поводу профессиональных планов, посещение профессиональных учебных заведений, рекомендации родителей детям относительно их будущего и т. п. С другой стороны, перечисленные мероприятия, как правило, имеют стихийный характер, поэтому их следствием являются случайные, статистически не значимые результаты. Экспериментальная

Таблица 8

Показатели развития обоснованных профессиональных намерений учащихся экспериментального и контрольного классов гимназии с использованием критерия F^* — углового преобразования Фишера

Тип класса	Время проведения контрольных срезов	Количество испытуемых	Количество уч-ся, имеющих обоснованные проф. намерения (%)	F	$F_{эмп.}$	Уровень значимости
Экспериментальный класс	Осень 2006 г	20	15 %	0,8	3,26	$p \leq 0,01$
	Весна 2007 г.	19	63 %	1,83		
Контрольный класс	Осень 2006 г	21	14 %	0,77	1,17	$p > 0,05$
	Весна 2007 г.	21	28,5 %	1,13		

Таблица 9

Показатели развития обоснованных профессиональных намерений учащихся экспериментальных классов трех типов школ с использованием критерия F^* — углового преобразования Фишера

Тип школы	Время проведения контрольных срезов	Количество испытуемых	Количество уч-ся, имеющих обоснованные проф. намерения (%)	F	$F_{эмп.}$	Уровень значимости
Гимназия	Осень 2006 г	20	15 %	0,8	3,26	$p \leq 0,01$
	Весна 2007 г.	19	63 %	1,83		
Обычная городская школа	Осень 2006 г	28	10,5 %	0,66	2,94	$p \leq 0,01$
	Весна 2007 г.	26	61 %	1,18		
Сельская школа	Осень 2006 г	25	12 %	0,71	1,89	$p \leq 0,05$
	Весна 2007 г.	24	62,5 %	1,83		

деятельность подтвердила важность целенаправленной, систематизированной работы по активизации, стимулированию процессов личностно-профессионального развития учащихся на предпрофильной ступени обучения.

Стабильность результатов коуч-практикума «Навстречу призванию» отслеживалась в 10-х и 11-х контрольных и экспериментальных классах (отсроченные результаты). В экспериментальных классах после опросов проводились занятия с обсуждением полученных данных и профконсультирование всех желающих. В контрольных классах все ограничивалось только опросами. Обработка данных показала, что в школах разного типа имеются свои специфические особенности динамики психологических намерений старшеклассников, однако общая тенденция во всех экспериментальных классах к окончанию школы — способность подавляющего большинства учащихся к обоснованному принятию решения относительно своего профессионального будущего. Этого нельзя сказать о контрольных классах. Независимо от типа школы, уровень обоснованных профессиональных намерений учащихся контрольных классов менялся не существенно на протяжении трех лет с 9 по 11-й класс, составляя менее 40%. Данные по гимназии представлены на рис. 8.

Из диаграммы видно, что в начале девятого класса количество учащихся, с обоснованными профессиональными намерениями в экспериментальном и контрольном классах было практически равным. Существенные изменения произошли после специальной профориентационной работы в экспериментальном классе. Они сохранились в 10-м классе и резко возросли в выпускном классе, в период наибольшей актуализации вопросов, связанных с выбором профессиональной карьеры.

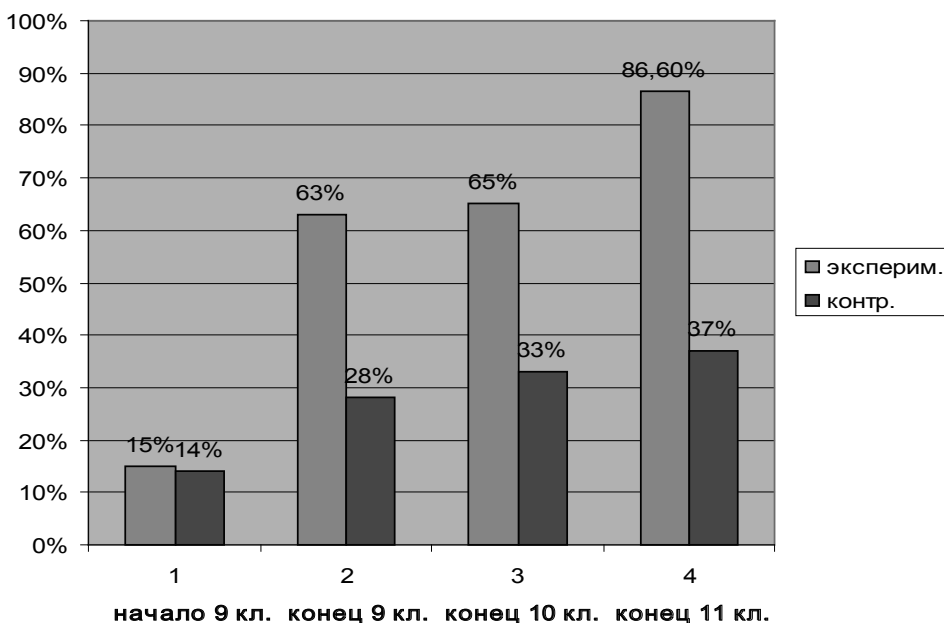


Рис. 8. Динамика развития обоснованных профессиональных намерений учащихся экспериментального и контрольного классов гимназии (с 9 по 11-й класс)

В контрольном классе картина изменилась не существенно. Значимых различий в развитии обоснованных профессиональных намерений у учащихся контрольного класса выявлено не было на протяжении всего периода экспериментальной работы. Это в очередной раз подтвердило целесообразность проведения специальной работы по развитию обоснованных профессиональных намерений учащихся на предпрофильной ступени обучения и эффективность коуч-практикума «Навстречу призванию».

Методическое обеспечение коуч-практикума «Навстречу призванию» ориентировано на поэтапное осознание подростками:

а) познавательной и профессиональной направленности;

б) повышение уровня компетентности, которая направлена на обучение стратегии обоснованных профессиональных выборов, комплексное представление о своих индивидуальных психологических особенностях, важных для решения проблемы профессионального самоопределения, профинформационную осведомленность о профессиональном мире в целом, об интересующих профессиях, о профессиональном учебном пространстве, доступном для подростков;

в) развитие гибкости, как навыка принимать неоднозначные решения и находить разнообразные способы преодоления возможных препятствий на пути к цели.

Помимо известных методик в программу включены авторские разработки. Целенаправленное использование методического инструментария на основе общей стратегии исследования, предполагает, наряду с традиционной задачей психодиагностики — актуального состояния развития индивидуальности учащегося — стимулирование потребностей подростков в определении своих профессиональных целей, планировании действия, необходимых для их достижения, расширении профессионального кругозора, в поиске профессии-призвания, с которой, как правило, начинается путь к профессионализму. Логика предъявления психологических заданий помогает подростку:

а) выявить пробелы в развитии тех или иных качеств, которые важны для будущей профессиональной деятельности, а в настоящее время являются препятствием в постановке целей или их реализации;

б) оценить адекватность первоначальных профессиональных замыслов; в) выявить ограничения в выборе сфер профессиональной деятельности в соответствии со своими психофизиологическими особенностями, психологическим типом личности;

г) по специально разработанному алгоритму обобщить полученные о себе сведения для заключения о своей готовности к прогрессивному развитию в будущей профессиональной деятельности.

В данном параграфе представлена методическая программа к экспресс-курсу «Навстречу призванию» для педагогов — классных руководителей 9-х классов. Ее целесообразно начинать с анкеты «Моя готовность к профессиональному самоопределению» (Л.В. Брендакова). Анкета состоит из 11 вопросов. Первые два вопроса касаются планов учебы после девятого класса и их обоснования. Это может быть тот или иной профиль обучения в своей же школе, переход в специализированную школу, планы начать профессиональное обучение и т. д. Следующие два вопроса помогают педагогу определить стадию готовности учащегося к началу профессиональной карьеры. Из третьего и четвертого ответов ориентировочно определяется одна

из шести стадий профессиональных намерений опрошенного. С пятого по седьмой вопрос — актуальная осведомленность учащихся о стратегии плодотворных, научно-обоснованных выборов профессии и их самореализации. На этом этапе полезно зафиксировать отсутствие необходимых знаний, их неполноту или ошибочность. Фиксация ответов помогает педагогу в тех случаях, когда подростку кажется, что он все это и раньше знал, а также при оценке динамики профориентационной компетентности, повторив анкетирование по завершению работы с классом, если в этом будет необходимость. Восьмой и девятый вопросы предоставляют информацию о родительских ожиданиях (которые можно сравнить с профессиональными намерениями самого подростка по третьему вопросу анкеты), об участии родителей в вопросах подготовки детей к профессиональной карьере. Последние два вопроса анкеты касаются успешности родителей и причин, которые помогли (помешали) им состояться в жизни. При интерпретации результатов школьникам, педагог обращает внимание на важность присутствия рядом успешных людей (стимулирующего окружения), что вселяет уверенность в возможность заниматься в жизни любимым делом. Если родители не смогли состояться в профессиональном плане, то важно понять причины неуспеха и сделать для себя полезные выводы, чтобы не повторить их судьбу. В любом случае есть повод обсудить с родителями вопросы, связанные с профессиональной карьерой.

Аналогичная анкета «Моя готовность к профессиональному самоопределению» предлагается и в старших классах, но без первых двух вопросов.

Следующая предъявляемая методика — «Анкета оптанта» (Л.В. Брендакова) — состоящая из 12 вопросов. Оптанта (от лат. *optatio* — желание, избирание) — выбирающий профессию. Анкета направлена на осознание своих предпочтений в различных областях знаний или деятельности, причин выбора предполагаемых профессиональных занятий, способностей, успехов в учебной и во внеучебной работе. Она позволяет подростку ответить на вопросы о том, почему трудно определиться с профессиональным выбором, обоснованы ли намерения, есть ли противоречия между желаемым и возможным на сегодня и т.д. По анкете оптанта можно сделать предположение относительно направления дальнейшего профессионального развития, если ее данные не являются разнонаправленными.

Анкета оптанта подкрепляется модифицированным Брендаковой Л.В. вариантом опросника «Твои профессиональные предпочтения» Д. Голланда. Проведение и интерпретация методики Д. Голланда также отличаются от традиционного подхода. Сначала, как обычно, учащиеся делают свои профессиональные предпочтения в каждой из 42 пар. Подсчитывают результаты. Потом подчеркивают наиболее привлекательные профессии из всех предложенных, добавляя наиболее привлекательные, но отсутствующие в методике. Зачеркивают самые-самые непривлекательные. Эти процедуры дают дополнительные сведения о предпочтениях конкретных учащихся и снимают напряжение, которое возникает у подростков в связи с необходимостью делать нежелательные выборы в отдельных парах профессий. Учитывая, что в подростковом возрасте еще не сформированы, как правило, профессиональные типы, интерпретация результатов проводится в русле предпочитаемых подростками типов профессий.

I тип профессий (практический, реалистический) — это все виды деятельности, связанные с конкретным практическим трудом, результаты которого имеют не отсро-

ченный характер. Профессии данного типа не всегда требуют длительного обучения, высшего образования.

Из опросника, в качестве примера, приводятся профессии I типа. II тип профессий (умственный, интеллектуальный) — это все виды деятельности, связанные с умственным трудом и требующие длительного обучения, высшего образования. Учащиеся приводят примеры по аналогии с предыдущим перечнем профессий.

III тип профессий (социальный) — это все виды деятельности, связанные с обслуживанием людей: обучение, информирование, лечение, воспитание и т. п. Главное содержание труда — взаимодействие с людьми, поэтому важно быть общительным, доброжелательным, эмоционально чувствительным, понимающим, активным человеком.

IV тип профессий (исполнительский) — это все виды деятельности, связанные с обработкой буквенной, цифровой, знаковой информации по заранее известным правилам, инструкциям.

V тип профессий (предприимчивый) — это все виды деятельности, связанные с управлением, организацией собственного дела, с риском. Здесь важны такие качества как инициативность, оперативность в принятии решений, оптимистичность, лидерские качества, коммуникабельность, практичность и т. п.

VI тип профессий (художественный) — это все виды деятельности, связанные с культурой, искусством. Здесь предполагается наличие специальных способностей: лингвистических, артистических, музыкальных, художественных и т. д. ; вкуса, креативности, эмоциональной чувствительности.

К методике прилагается краткая информация о тех профессиях, которые используются в опроснике и могут быть неизвестными для подростков. После подсчета баллов по каждому типу профессий, учащиеся оценивают наличие или отсутствие у себя предрасположенности к тому или иному типу профессий. Определяют наиболее неподходящие для себя типы профессий. Например, у школьника большая часть профессиональных выборов связана с конкретными, практически видами деятельности. Это объясняется ему как доминирование предпочтений профессиям I типа, связанным с конкретной, практической деятельностью, не обязательно требующей высшего образования, имеющей неотсроченные результаты труда. Аналогично интерпретируются оставшиеся пять типов профессиональной деятельности.

Ознакомление с классификациями мира труда Е.А. Климова, Дж. Голланда, К.М. Гуревича проводится также в виде методики, разработанной Брендаковой Л.В. Подросткам требуется закрасить, соответствующие предпочитаемым типам профессий, ячейки и квадратики. По зачерченным областям можно судить о наличии или отсутствии сформированной профессиональной направленности, о ее содержании.

Методический блок по определению направленности учащихся завершается методикой «Самоанализ профессиональной направленности. Курс — к призванию!» (Л.В. Брендакова).

Далее следуют методики, позволяющие повысить уровень осмысления оставшихся личностных интегральных характеристик — компетентности и гибкости, что в конечном итоге позволяет подросткам самостоятельно оценить обоснованность предстоящего профессионального дебюта.

В ходе коуч-практикума ведущий имеет возможность осуществлять мониторинг профессиональных намерений учащихся, который является важной составной частью психолого-педагогического сопровождения их профессионально-личностного развития. Мониторинг — это инструмент обратной связи при разработке и осуществлении проектов и программ развития профессиональных намерений субъектов самоопределения.

Цель и специфика нашей работы заключаются в том, что мы не просто фиксируем наличие или отсутствие профессиональных намерений учащихся, а осуществляем непрерывное отслеживание развития этих намерений, при использовании психологической технологии формирования и коррекции профессиональных намерений учащихся.

В виду недостаточного количества практических психологов в образовании, а то и полного их отсутствия в школе, нами разработана и реализована программа по развитию и отслеживанию профессиональных намерений учащихся для классных руководителей девярых классов. С этой целью для педагогов создан постоянно действующий семинар «Полисубъектное взаимодействие участников образовательного процесса в профессионально-личностном развитии старших подростков. Учитель как вдохновитель учащихся в поиске призвания», методически обеспечивающий их работу по формированию и отслеживанию профессиональной направленности и намерений учащихся.

Он включает в себя ежемесячные встречи в течение полугода, тематикой которых является: определение готовности подростков к профессиональному самоопределению; освоение технологии развития профессионально успешной личности, определение намерений и направленности учащихся и их взаимосвязь; справочно-информационное обеспечение процесса профессионализации подростков; профессионализация и социализация учащихся. Предполагается, что после каждого семинара педагоги транслируют полученные знания в своих классах, проводят анкетирование, опросы, тестовые задания, используют специальные мотивирующие, воодушевляющие приемы и упражнения, отслеживают динамику развития профессиональных намерений учащихся. Итогом работы классного руководителя должна стать таблица «Динамика профессиональных намерений и ориентировочная профилизация учащихся класса», состоящая из списка учащихся, их намерений в начале и в конце экспресс-курса «Навстречу призванию», направленности учащихся, и рекомендуемой учителем дальнейшей профилизации на основании собранной об учащихся психолого-профориентационных данных. Эта итоговая, обобщающая картина о каждом обучающемся позволяет более точно оценить степень готовности каждого ученика выбрать то или иное направление своего дальнейшего личностно-профессионального развития.

Помимо основных семинаров классные руководители предпрофильных девярых классов имеют возможность получать индивидуальную психологическую консультационную помощь в процессе использования профориентационного инструментария, его интерпретации, составлении итоговых таблиц с обобщенными результатами и индивидуальными данными о намерениях и направленности каждого учащегося.

По окончании постоянно действующего семинара целесообразно провести круглый стол «Психологическая готовность учащихся предпрофильных классов к вы-

бору индивидуального маршрута личностно-профессионального развития», на котором организуется обсуждение с педагогами особенностей освоения подростками экспресс-курса «Навстречу призванию», записываются все замечания.

Методическое обеспечение постоянного семинара для классных руководителей позволяет осуществлять мониторинг профессиональных намерений учащихся. Мониторинг профессиональных намерений выпускников основной школы проводится не просто в качестве разового анкетирования учащихся, как это делается чаще всего, а в системе экспресс-курса «Навстречу призванию». Это означает, что классные руководители, после введения в предстоящую работу, собирают предварительные данные о наличии тех или иных профессиональных намерений учащихся (или их отсутствии). Далее с учащимися проводился ряд мотивирующих на поиск призвания упражнений, не представляющих сложности для педагога. Совместно с подростками строится модель развития обоснованных профессиональных намерений и их самореализации. Далее производится второй срез актуальных профессиональных намерений учащихся, но уже с помощью пакета методик, определяющих не только наличие, отсутствие и динамику профессиональных планов, но и оценивающих наличие или отсутствие сформированной, частично сформированной либо несформированной направленности. Затем намерения и направленность учащихся сопоставляются. Экспресс-курс заканчивается самоанализом учащихся обоснованности профессиональных намерений в соответствии со спецификой своей направленности. Классный руководитель получает информацию, позволяющую оказать индивидуальную профориентационную помощь нуждающимся в ней подросткам. В более сложных случаях оптанты направляются на консультацию к психологу-профконсультанту.

Администрации школы классные руководители предоставляют итоговые результаты опроса учащихся, куда вносятся сведения о количестве опрошенных, не определившихся, ориентировочной профилизации учащихся, их намерениях и направленности. Ведется работа с родителями (родительские собрания, индивидуальное профконсультирование вместе с подростком).

По окончании семинара для классных руководителей в качестве обратной связи проводится обсуждение результатов проделанной работы и анкетирование. В анкете, в частности, спрашивается о трудностях, с которыми пришлось столкнуться при проведении экспресс-курса «Навстречу призванию»; о чувствах, которые испытывали классные руководители, строя профориентационную работу в новом ключе; о рекомендациях и замечаниях, которые хотелось бы высказать педагогам.

Анкетирование, в котором участвовало 17 классных руководителей, показало, что проводя профориентационную работу в рамках классного руководства большинство из них (95%) испытывало удовлетворение от целесообразности затрачиваемых усилий. Остальные — неоднозначные чувства в зависимости от результатов. Основные трудности, с которыми столкнулись педагоги, — неадекватная оценка подростками своих способностей; незнание молодыми людьми профессиональных учебных заведений, в которых можно получить желаемые профессии; нежелание отдельных учащихся определяться в выборе профессии; отказы от тестирования; разногласия с родителями в выборе предполагаемых профессиональной деятельности, равнодушием в этом вопросе некоторых родителей,

а в отдельных случаях — в упорном противостоянии родителей рекомендациям учителя. Особый случай — это профориентационная работа с учащимися из бывших союзных республик с невысоким образовательным уровнем и плохим знанием русского языка, для которых сложность заключалась в понимании смысла вопросов, предлагаемых в анкетах.

Опрос классных руководителей показал, что им не всегда удается найти общий язык с подростками и их родителями в вопросах профессионального самоопределения учащихся. Анкетирование выявило, что, несмотря на посещение постоянно действующего семинара, некоторые педагоги проводили занятия «в жестком стиле», а также по собственному плану, в котором значительная роль отводилась посещению отдельных профессиональных лицеев, предприятий и ярмарки образовательных учебных заведений, то есть также как и в предыдущие годы, дополняя эти «походы» лишь формальным тестированием и отдельными занятиями из коуч-практикума.

Педагоги, которые освоили и провели в своих классах экспресс-курс «Навстречу призванию», в пожеланиях и рекомендациях отметили необходимость в продолжении работы по развитию профессиональных намерений учащихся, считая ее очень полезной. Классные руководители, столкнувшиеся в профориентационной работе с противостоянием отдельных учащихся и родителей, а также те, кто акцент в работе сделал на посещении предприятий и ярмарки профессиональных образовательных учреждений, порекомендовали «переложить эти обязанности на школьного психолога», «проводить профориентационную работу психологам», «продолжить дальнейшую работу с психологом» и т. п.

Подводя итоги экспериментальной работы с классными руководителями девятых классов по осуществлению мониторинга профессиональных намерений учащихся, можно сделать следующие выводы: а) экспресс-курс «Навстречу призванию» посилен для проведения педагогами, позволяет не только осуществлять мониторинг профессиональных намерений учащихся, но и предоставляет подросткам стратегию успешного профессионального развития, позволяющую строить обоснованные профессиональные планы; б) у отдельных классных руководителей сохраняется тенденция к проведению профориентационной работы с учащимися достаточно формально, по собственному плану, значительную часть которого занимают «походы» по предприятиям и отдельным профессиональным училищам и лицеям; они склонны к передаче данных функций педагогам-психологам; в) учителя, которым удалось реализовать экспресс-курс «Навстречу призванию», сочетая его с посещением ярмарки профессиональных учебных заведений, видят необходимость в продолжении сотрудничества в рамках постоянного семинара для классных руководителей, «так как это существенно помогает в планировании тематики занятий и направлении в самоопределении учащихся».

В заключение следует отметить, что разработанная нами методика проведения мониторинга профессиональных намерений, в своей основе имеет принцип развития, а не просто констатации факта их наличия или отсутствия. Дальнейшей психологической проработки требует вопрос мотивации, более активного вовлечения педагогов в полисубъектное взаимодействие для решения вопросов, связанных с подготовкой учащейся молодежи к адекватной профилитации и обоснованному профессиональному старту в русле стратегии профессионального развития личности.

3.3. Личностно-профессиональное развитие учащихся на предпрофильной ступени обучения. Программа «Открытие себя»

Цель программы: создание условий для личностного и профессионального развития учащихся 8–9-х классов на этапе выбора профиля.

Эффективный и обоснованный профессиональный выбор должен быть совершен в контексте общих жизненных планов, целей, ценностей человека. Поэтому, говоря о помощи со стороны взрослых (психологов, педагогов, родителей) в этом процессе, правильнее будет говорить не о содействии выбору профессии (конечному, *завершенному акту*), а о содействии *процессу* самоопределения — профессионального и личностного. Данная программа построена, исходя из теоретических предпосылок, не отделяющих профессиональное развитие от личностного [Братусь 1988; Артемьева 1981; Ахмеров 1994; Митина 1994; 1997; 1998; Климов 1996; Маркова 1996; Зеер, Сыманюк 1997; Пиняева, Андреев 1998].

В основе курса лежит технология конструктивного изменения поведения [Митина 1998; 2004; 2008; 2013].

Курс, разработанный под руководством автора, объединен в двухгодичную программу, предназначенную для учащихся 8–9-х классов (предпрофильная ступень обучения).

Основное содержание занятий в 8-м классе представлено блоком *самопознания*. Данный блок призван активизировать учащихся к получению информации о себе, своих профессиональных интересах и склонностях, личностных особенностях; способствовать развитию самостоятельности и независимости в принятии решений. На занятиях данного блока используются диагностические методы (тесты, компьютерная диагностика), элементы социально-психологического тренинга, деловые и имитационные игры, активизирующие упражнения. В конце второго полугодия осуществляется переход к проблематике профессионального и личностного самоопределения. При невысокой мотивации учащихся к посещению занятий стадия подготовки представляет собой проводимую в первой четверти серию элективных психологических курсов для ознакомления с предлагаемой формой занятий и психологией как наукой. Тематика краткосрочных курсов: «Конфликтология», «Моя карьера», «Как запомнить, чтобы вспомнить», «Искусство самопрезентации», «Как научиться владеть своими эмоциями».

Занятия в 9-х классах содержат информацию о профессиях, способах их получения, образовательных учреждениях, рынке труда и образовательных услуг. Занятия данного блока проходят в форме мини-лекций, бесед, дискуссий, экскурсий на предприятия и в учебные заведения, встреч с представителями различных профессиональных сфер, а также элементов тренинга профессионального самоопределения.

Выбор именно такого содержания обусловлен целью курса, обозначенной в начале. При реализации данного курса под условиями эффективного профессионального самоопределения понимаются, во-первых, расширение знаний учащихся о себе, и, во-вторых, создание информационного пространства, необходимого для профессионального и личностного развития.

Поскольку данный курс является частью психологического обеспечения системы «ученик-учитель-родитель», в занятиях принимают активное участие все субъекты профессионального самоопределения и развития (ученики, учителя и родители). Данный курс занимает центральное место в системе непрерывного психолого-педагогического

сопровождения профессионального развития полисубъекта «учитель–ученик–родитель–психолог», и направлен на комплексное развитие и интеграцию всех личностных характеристик — направленности, компетентности, гибкости.

Для оценки эффективности программы разработана диагностическая программа, включающая следующие методики:

- Опросник «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская).
- Анкета «Отношение к предметам» (Н.Г. Казанцева).
- Опросник УСК (уровень субъективного контроля) (Дж. Роттер в адаптации Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда).
- Авторские анкеты для учащихся, педагогов, родителей «Определение индивидуальной образовательной траектории учащегося».

Курс включает в себя 98 занятий, 28 из которых — информационные и 70 — практические (практикум, профориентационные встречи, экскурсии, собеседования).

Учебно-тематический план

№	Тема	Всего часов	Теоретических	Практических
8 класс. Я выбираю профессию				
1.	Введение.	2	1	1
<i>Блок 1. Самопознание</i>				
2.	Личность.	1	1	
3.	Темперамент как профессионально важное качество.	4	2	2
4.	Изучение особенностей характера. Познавательные процессы как профессионально важные качества (ПВК).	3	1	2
5.	Общение. Конфликты.	8	2	6
6.	Итоговое занятие. Мои способности и профессиональное будущее.	5	2	3
<i>Блок 2. Введение в проблему профессионального и личностного самоопределения</i>				
7.	Ценности. Ценностные ориентации.	2	1	1
8.	Я и мир профессий (введение в профориентацию).	2	1	1
		3		
	Подготовка к проектам.	2	1	1
	Итоговое занятие.	2	1	1
9 класс. Строим профессиональную карьеру				
9.	Введение.	1		1
10.	Мир профессий и профессиональные интересы и склонности (сопоставление)	9	4	5
11.	Успешность и карьера. Факторы успеха. Карьера «по вертикали» и «по горизонтали».	8	3	5
	Саморегуляция и самоорганизация	8	3	5
12.	Работа с портфолио (личным портфелем достижений)	4	3	1
	Подготовка к проектам.	2	1	1
	Итоговое занятие.	2	1	1
13.	Профориентационные встречи с родителями и педагогами-предметниками (8 и 9 кл.).	10		10
14.	Индивидуальные собеседования с учащимся и родителем по определению дальнейшего образовательного пути (анализ психолого-педагогических характеристик).	20		20
	Всего.	98	28	70

8 класс
Я выбираю профессию

Целью занятий в 8 классе является расширение знаний о себе, необходимых для выбора профиля, и в дальнейшем — для выбора профессионального пути.

Блок 1. Самопознание

Занятия № 1–2. Введение

Цель: создать перспективу занятий на весь год, сформировать положительную мотивацию к участию в занятиях.

1. «Три кита выбора профессии»

2. «Кто я». «Путь к успеху» (по рабочей тетради)

3. Автопортрет

Цель игры — в шуточной форме повысить у игроков способность соотносить внешние характеристики и образы людей с различными профессиями.

Игровое упражнение проводится в кругу (число участников от 7–10 до 15 человек). Время — от 20 до 40 минут. Процедура методики следующая:

1. Все участники достают чистый с двух сторон листок бумаги.

2. Задание: «Каждый должен нарисовать на листке самого себя (сделать автопортрет). Рисунок должен быть на всю страницу, по центру, только лицо. Желательно нарисовать его быстро, как бы “на одном дыхании”. Подписывать листок не надо». Если кто-то из игроков заявит, что он не умеет рисовать, можно сказать, что рисунок любого человека, особенно ребенка или подростка — гениален (так говорят великие художники...). Если кто-то наотрез откажется рисовать себя, то насильно заставлять его не следует, но если окажется, что таких окажется много (больше двух-трех человек), то игру лучше не проводить...

3. Ведущий быстро собирает листочки с автопортретами и демонстративно их перемешивает, как бы показывая, что ему не важно, кто именно на них нарисован.

4. Тут же ведущий раздает игрокам листочки, но уже в случайном порядке.

5. Новое задание: «Посмотрите внимательно на изображение, постарайтесь понять, что это за человек, на что он способен, но при этом не старайтесь узнать, кто здесь нарисован. На обратной (чистой) стороне листочка с автопортретом напишите одну профессию, которая, на ваш взгляд, больше всего соответствует изображенному лицу. После этого листок передайте соседу справа, а от соседа слева возьмите новый листок и сделайте то же самое. Если Вы получите листок с собственным автопортретом, то также подберите к нему профессию... Таким образом, все листочки должны пройти круг. Профессии на одном листочке могут повторяться».

6. Далее ведущий быстро собирает листочки, перемешивает их и начинает подведение итогов. Берется первый листочек, участникам игры показывается изображение на нем и зачитываются выписанные на обратной стороне профессии, соответствующие данному автопортрету. Опыт показывает, что упражнение проходит достаточно весело, а игроки слушают ведущего достаточно заинтересованно. Ни

в коем случае нельзя тут же спрашивать, чей это листок, да еще вручать его автору, так как обычно над изображениями смеются и далеко не каждый может чувствовать себя при этом уверенно. Листочки после упражнения просто кладутся на стол, и ведущий предлагает игрокам самим найти свои автопортреты и взять их себе на память.

4. В тоненьких тетрадях записать, что вынесли для себя из занятия.

Занятие №3. Что такое личность

1. Личность, индивидуальность. Сферы личности. 10–15 мин.
2. Тест «Определение свойств личности» (*Джим Барретт*) 20 мин., обсуждение теста 10 мин.
3. Идеографический тест (10 мин.).

Занятие №4. Темперамент

1. Тест *Айзенка* (20 мин.), обработка результатов 5–10 мин.
2. Мини-лекция «Темперамент» (15 мин.).

Занятие №5

1. Определение типов нервной системы (*тептинг-тест Е.П. Ильина*).
2. Обсуждение полученных результатов.

Занятие №6–7

1. Определение типов темперамента (*методика А.В. Тимченко, В.Б. Шапарь*).
2. Обсуждение полученных результатов по типам темперамента, сравнение 3-х методик, сведение их в общую таблицу.

Занятие №8–9. Характер

1. Мини-лекция «Характер».
2. Определение черт характера «Азбука характера».
3. Исследование форм проявления характера (*методика Т.Лири*).
4. Обсуждение полученных результатов.

Занятие №10

1. Взаимосвязь темперамента и характера человека.
2. Обобщение полученных результатов Темперамент+Характер.

Занятие №11

1. Самооценка, тест на исследование самооценки (*Л.П. Пономаренко*).
2. Выявление уровня самооценки.

Занятие № 12–13. Память

1. Тесты на память (зрительная, слуховая, опосредованная) 10 мин.
2. Мини-лекция о памяти (10–15 мин).
3. Способы запоминания информации.
4. Преодоление препятствия в запоминании развить фантазию.
5. Обсуждение домашнего задания по рабочей тетради. 15 мин.

Занятия № 14–15. Мышление

1. Обсуждение предыдущего урока (5 мин.)
2. Опросник типа мышления, обработка и обсуждение (15–20 мин.).
3. Обсуждение домашнего задания по рабочей тетради (15 мин.).
4. Сообразительность (тест), обсуждение.

Занятия № 16–17–18. Внимание

1. Мини-лекция по вниманию, игра «Муха» (20 мин.).
2. Обсуждение домашнего задания по рабочей тетради (15 мин.).
3. Наблюдательность (тест), обсуждение.
4. Проверка степени переключения внимания.

Занятие № 19

1. Определение ощущения, восприятия, представления.
2. Анализ воссоздающего воображения.
3. Анализ уровня развития творческого воображения.

Занятие № 20–21–22. Межличностное общение

1. Мини-лекция «Общение».
2. Основные виды общения.
3. Определение способности к общению (коммуникативность).
4. Способы эффективного общения.

Занятие № 23–24. Конфликт

1. Мини-лекция «Конфликт».
2. Причины, типы конфликтов.
3. Стратегии разрешения конфликта.

Занятие № 25–26. Способности и профессиональное будущее

1. Определение способности к творчеству.
2. Составление индивидуальных графиков способностей (по данным всех пройденных методик) 20 мин.

3. «Советчик» (Пряжников Н.С.).

Данное упражнение является не столько игрой, сколько специально организованной упрощенной процедурой группового экспортирования с элементами игры.

Целью процедуры является получение обобщенных представлений о профессиональном будущем каждого из участников на основании групповых рекомендаций, сделанных товарищами-одноклассниками.

Методика может проводиться с целым классом, но более эффективно она проходит в подгруппе из 12–15 человек. Время проведения — от 15 до 25 минут. Процедура включает следующие этапы:

1. Все участники вырывают из тетрадей чистые листочки.

2. Листочки кладутся вертикально и делятся на три равные колонки, т. е. делают бланк (см. табл. 10).

3. Каждый участник выписывает в своем бланке фамилии и имена всех присутствующих в классе (или в группе) под диктовку ведущего. Важно, чтобы все присутствующие были выписаны в одном и том же порядке.

4. Всем дается задание, напротив каждой фамилии (включая собственную) прописать наиболее подходящие профессии и соответствующие учебные заведения, которые можно было бы порекомендовать данному человеку. Желательно не пропускать никого. Желательно также отнестись к этому заданию как можно серьезнее и не писать глупости. На все это отводится примерно 7–10 минут.

5. Ведущий собирает листочки и начинает подведение итогов. Берется первый листочек и зачитывается первая по списку фамилия. Сразу же зачитывается рекомендуемая профессия и учебное заведение. После этого берется второй листочек, зачитывается эта же фамилия и соответствующие рекомендации и т. д. После того, как зачитывается всё по первому человеку, ведущий переходит ко второму и т. д.

Таблица 10

Образец бланка для упражнения «Советчик»

Ф. И. О. всех уч-ся в классе (в строго определен, порядке и по номерам)	Рекомендуемая профессия	Рекомендуемое учебное заведение (или место работы) после школы
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7. и т. д.		

Всем присутствующим ведущий может посоветовать, повнимательнее прислушаться к советам своих товарищей, а что-то может для себя и пометить в тетрадях.

Блок 2. Введение в проблему профессионального и личностного самоопределения

С помощью данного блока осуществляется подготовка, переход к содержанию программы 9-го класса, непосредственно связанного с профориентацией и профессиональным самоопределением.

Занятие №27. Игра «Ценностный аукцион»

Цели:

- *рефлексия и формирование ценностных ориентаций старшеклассников;*
- *формирование субъектной позиции по отношению к своему жизненному пути.*

Занятие №28. Введение в профориентацию

1. «Профессия на букву»

Смысл данного упражнения — расширение у участников знаний о мире профессионального труда или актуализация уже имеющихся знаний о профессиях.

Упражнение можно проводить в круге (примерно с 10–15 участниками), а можно использовать и при работе с целым классом. Данная игровая методика очень компактна и занимает совсем немного времени (от 5–7 до 10–15 минут) и носит скорее разминочный характер.

Процедура упражнения следующая (при работе в круге):

1. Общая инструкция: «Сейчас будет названа какая-то буква. Наша задача — показать, что мы знаем много профессий, начинающихся с этой буквы, т. е. показать, насколько мы знаем мир профессий. Каждый по кругу будет называть по одной профессии на данную букву».

2. Ведущий называет первую букву, а участники по очереди называют профессии. Если называется совершенно непонятная профессия, ведущий просит пояснить, о чем идет речь. Если игрок не может это объяснить, то считается, что профессия не названа и ход передается следующему по очереди игроку (по более жестким правилам, тот, кто не смог назвать профессию, выбывает из игры и выходит на время из круга). При этом совсем не обязательно требовать от участников официальных (безукоризненно «правильных») названий профессий, поскольку на данный момент ни один справочник не является исчерпывающим. Важно хотя бы приблизительно обозначить ту или иную профессиональную деятельность и суметь ответить на уточняющие вопросы.

Желательно больше 5–7 букв не предлагать, иначе игра перестанет казаться увлекательной. При проведении данной игровой методики начинать следует с простых букв, по которым легко называть профессии (буквы: м, н., о...), постепенно предлагая участникам более сложные буквы (ч, ц, я...).

При работе с *целым классом* можно разбиться на 2–3 команды (например, по рядам парт) и уже таким образом выяснить, какая команда является более эрудированной. При этом ведущий должен фиксировать успешность действий каждой команды на доске (например, каждый удачный ответ помечается плюсом, а неудачный — минусом), тогда игра станет более наглядной и интересной. 15 мин.

2. «Пять шагов»

Смысл упражнения — повысить готовность участников выделять приоритеты при планировании своих жизненных и профессиональных перспектив, а также готовность соотносить свои профессиональные цели и возможности.

Игра может проводиться как в кругу (для 6–12 участников), так и при работе с классом. Среднее время на игру — 30–40 минут. Процедура включает следующие этапы:

1. Ведущий предлагает группе определить какую-либо интересную профессиональную цель, например, поступить в какое-то учебное заведение, оформиться на интересную работу, а может даже — совершить в перспективе что-то выдающееся на работе. Эта цель, так как ее сформулировала группа, выписывается на доске (или на листочке).

2. Ведущий предлагает группе определить, что за воображаемый человек должен достичь эту цель. Участники должны назвать его основные (воображаемые) характеристики по следующим позициям: пол, возраст (желательно, чтобы этот человек был сверстником играющих), успеваемость в школе, материальное положение и социальный статус родителей и близких людей. Это все также кратко выписывается на доске.

3. Каждый участник на отдельном листочке должен выделить основные пять этапов (пять шагов), которые обеспечили бы достижение намеченной цели. На это отводится примерно 5 минут.

4. Далее все делятся на микрогруппы по 3–4 человека.

5. В каждой микрогруппе организуется обсуждение, чей вариант этапов достижения выделенной цели наиболее оптимальный и интересный (с учетом особенностей обозначенного выше человека). В итоге обсуждения каждая группа на новом листочке должна выписать самые оптимальные пять этапов. На все это отводится 5–7 минут.

6. Представитель от каждой группы кратко сообщает о наиболее важных пяти этапах, которые выделены в групповом обсуждении. Остальные участники могут задавать уточняющие вопросы. Возможна небольшая дискуссия (при наличии времени).

7. При общем подведении итогов игры можно посмотреть, насколько совпадают варианты, предложенные разными микрогруппами (нередко совпадение оказывается значительным). Также в итоговой дискуссии можно оценить совместными усилиями, насколько учитывались особенности человека, для которого и выделялись пять этапов достижения профессиональной цели. Важно также определить, насколько выделенные этапы (шаги) реалистичны и соответствуют конкретной социально-экономической ситуации в стране, т. е. насколько общая ситуация в обществе позволяет (или не позволяет) осуществлять те или иные профессиональные и жизненные мечты.

Вполне возможно проведение данного игрового упражнения и по другим процедурным схемам. Например, сначала каждый выделяет пять этапов на своих листочках, затем 2–3 желающих (добровольца) выходят к доске и выписывают свои предложения, после чего в общем обсуждении рассматриваются по порядку этапы, выписанные этими участниками и выделяется наиболее оптимальный вариант (20 мин).

Занятие № 29. «Профессиональные стереотипы»

1. «Человек-профессия».

Цель игры — на ассоциативном, образном уровне научиться соотносить человека (в том числе, самого себя) с профессиями и, таким образом, повысить готовность школьников различать профессиональные стереотипы.

Игра проводится в круге, рассчитана на количество игроков от 6–8 до 15–20. Время одного проигрывания — от 7–10 до 15 минут.

Процедура предполагает следующие основные этапы:

1. Общая инструкция: «Сейчас мы загадаем любого, из сидящих в круге, а кто-то постарается отгадать этого человека. Но отгадывать он будет с помощью одного *единственного вопроса*: с какой профессией этот человек (загаданный) ассоциируется, т. е. общий облик человека какую профессию больше всего напоминает? Каждый по кругу должен будет называть наиболее подходящую для загаданного профессию. Профессии могут повторяться. После этого у отгадывающего будет возможность подумать немного (примерно 30–40 секунд) и называть свои варианты отгадки. Интересно, какой по счету вариант будет правильным?..».

2. По желанию выбирается доброволец-отгадывающий и отправляется на некоторое время в коридор, а остальные быстро и тихо (!) выбирают любого из присутствующих. При этом загаданным может быть и сам отгадывающий, ведь вернувшись из коридора, он также будет сидеть во время игры в круге.

3. Приглашается отгадывающий, садится в круг и начинает всем по очереди задавать вопрос: «С какой профессией ассоциируется загаданный человек?». Каждый должен быстро дать ответ (ответ должен быть правильным и в то же время не являться откровенной подсказкой).

4. После того, как все дали свои варианты ассоциаций, отгадывающий думает немного и начинает называть тех, кто, по его мнению, в наибольшей степени соответствует названным профессиям. Если игроков немного (6–8 человек), то отгадывающий может обратиться к участникам с этим же вопросом повторно, т. е. как бы пройти второй круг.

5. Обсуждение организуется следующим образом. Если кого-то назвали по ошибке, то можно спросить у него, насколько соответствует его представление о себе названным профессиям, т. е. так ли уж сильно ошибся отгадывающий? У того человека, кого на самом деле загадали, можно спросить, согласен ли он с названными профессиями (насколько они соответствуют его собственному представлению о себе, о своем образе...). У отгадывающего можно поинтересоваться (когда он уже будет знать, кого на самом деле загадывали), чьи ответы-профессии помогали, а чьи мешали ему отгадывать. 20 мин.

2. «Походка»

Смысл упражнения — в веселой форме смоделировать некоторые типичные черты и особенности поведения тех или иных профессионалов, позволяющие лучше понять обобщенные образы представителей данных профессий и соотнести их с представлениями о собственном Я-образе.

Количество участников игры — от 6–8 до 15–20 человек. Время — от 20 до 30–40 минут. Процедура включает следующие этапы:

1. Ведущий предлагает всем рассчитать по порядку номеров.

2. Каждый достает листочек бумаги и проставляет на нем в столбик столько номеров, сколько оказалось участников игры.

3. Общая инструкция: «Данное игровое упражнение одновременно очень необычное и очень простое. Мы попробуем изобразить те или иные профессии с помощью походки, ведь можно же изображать разные вещи и явления с помощью жестов, мимики, различных поз и т. п. Сначала каждый должен выбрать для себя профессию, которую он захочет представить с помощью своей походки. Сейчас каждый из Вас по очереди встанет со своего места, спокойно подойдет ко мне и очень тихо (шепотом) скажет мне на ухо, какого профессионала он хотел изобразить с помощью своей походки. После этого он так же тихо пройдет на свое место. Остальные должны будут внимательно наблюдать за походкой очередного игрока, а в своих листочках напротив номера этого игрока написать ту профессию, с которой у Вас проассоциировалась его походка. Известно ведь, что по походке иногда можно узнать (угадать), работает человек грузчиком или артистом балета, военным или бухгалтером и т. д. ».

4. Будет лучше, если первым пример покажет сам ведущий, поскольку упражнение действительно очень необычное и у кого-то из игроков оно может вызвать некоторое недоумение. Ведущий должен продемонстрировать, что нет ничего особенного в том, что он просто встанет со своего места, подойдет к одному из игроков и шепотом скажет ему на ушко, какую профессию он изображает с помощью своей походки...

5. Далее игроки по очереди проделывают то же самое, но каждый раз называя предварительно свой порядковый номер.

6. Ведущий записывает в своем листочке, какой номер, какую именно профессию хотел представить своей походкой.

7. Далее ведущий быстро собирает у игроков их листочки с записями и перемешивает их.

8. При подведении итогов ведущий берет первый листочек и зачитывает профессию напротив первого номера, затем берет второй листочек и также зачитывает профессию напротив первого номера и т. д. После этого он говорит, какую же профессию хотел представить своей походкой сам игрок (ведущий зачитывает это по своим записям). Делается это для того, чтобы сравнить задуманную игроком профессию и то, что из этого получилось. Далее он переходит ко второму номеру и т. д. При этом совершенно не обязательно выяснять, кто именно под каким номером выступал (обычно, когда много участников, чужие номера остальными игроками забываются).

20 мин.

Занятие № 30. Соотнесение себя с различными профессиями

1. «Кто есть кто».

Смысл игрового упражнения — дать возможность участникам соотнести свой образ с различными профессиями на основании знания учащихся друг о друге.

Игра проводится в круге, но возможен вариант проведения ее в классе. В игре могут участвовать от 6–8 до 12–15 человек. Время на первое проигрывание — 5–7 минут.

Процедура игрового упражнения следующая:

1. Инструкция: «Сейчас я буду называть профессии, каждый в течение нескольких секунд должен посмотреть на своих товарищей и определить, кому эта

профессия подойдет в наибольшей степени. Далее я хлопну в ладоши и все по команде одновременно должны показать рукой (или ручкой) на выбранного человека (наиболее подходящего для названной профессии)».

Ещё перед началом самой игры ведущий может спросить у участников группы, какие профессии для них наиболее интересны и выписать эти профессии (примерно 10–15 штук) на доске, называя впоследствии профессии из этого перечня. Это исключит случаи, когда названная профессия будет никому не интересна, а может даже и неприятна.

Если игроков немного (6–8 человек), то показывать можно не одной рукой, а двумя (одной рукой — на одного человека, другой — на другого). Для большего количества участников лучше всё это проделывать одной рукой, иначе будет путаница.

2. Показав рукой на своего товарища, все должны на время замереть, а ведущий сам по очереди подсчитывает, сколько рук показывает на каждого человека, т.е. чей образ, по мнению большинства игроков, в наибольшей степени соответствует данной профессии. Конечно, и сами игроки могут сосчитать, сколько рук на них указывают, но по опыту проведения игры, часто оказывается, что без помощи ведущего многие сбиваются.

Если упражнение проводится в классе и учащиеся сидят на своих местах за партами, то все основные правила сохраняются, а ведущий должен быть готов к несколько большим эмоциям игроков. Однако, при таком варианте игры, школьникам намного проще сосчитать самим, сколько товарищей на них показывают, ведь в отличие от игры в круге, где все сидят плотно друг с другом, в классе больше простора и меньше ошибок с показыванием и обращением друг к другу. 10–15 мин.

3. Обсуждение домашнего задания по рабочей тетради. 15 мин.

Занятие № 31–32

Подготовка к сдаче проекта по пройденному курсу.

Обсуждение тем проектов по курсу.

Занятие № 33–34. Итоговое занятие. Мини-зачёт. Защита проектов

9 класс

Строим профессиональную карьеру

Целью занятий в 9 классе является содействие выбору профиля как первому этапу в определении учащимися своего профессионального пути.

Занятие 1. Введение

Цель:

- *актуализировать знания, полученные в прошлом году;*
- *сформулировать вместе с учащимися цели предстоящих занятий.*

Вопросы для обсуждения:

Обсуждение, что интересного узнали на предмете в прошлом году. Выбранные (не выбранные) направления профессионального самоопределения.

Работа в тетради:

Кем хочешь стать?

Какое образование у твоих родителей, кто они по профессии?

Обсуждение влияния семейных традиций на профессиональный выбор.

После первого вводного занятия начинается цикл профориентационных встречи с родителями, рассказывающими о своих профессиях и с педагогами-предметниками, рассказывающими об актуальности знаний по своему предмету в различных профессиональных сферах.

Занятие 2–3. Слагаемые успеха.

Цель:

- *информирование о факторах выбора профессии*
- *анализ категорий «МОГУ, ХОЧУ, НАДО»*

Вопросы для обсуждения:

На что мы ориентируемся, выбирая профессию? Что может нам подсказать, что выбор правильный?

Представление этих условий в виде категорий «ХОЧУ, МОГУ, НАДО».

Работа в тетради:

Ученики описывают содержание своих собственных «ХОЧУ, МОГУ, НАДО».

Анализ совпадения и несовпадения этих категорий.

Занятие 4. Интересы и склонности. (И+С) Мои интересы (профиль)

Цель: выявление профессиональных интересов и склонностей.

Вопросы для обсуждения: Степень влияния интересов на выбор профессии?

Анализ результатов методики «Профиль»

Занятие 5. И+С. Мои профессиональные склонности

Цель:

- *диагностика профессиональных склонностей.*

Содержание занятия: понятие «профессиональные склонности». Выявление проф. склонностей с помощью опросника профессиональных склонностей, обсуждение полученных результатов

Занятие 6. И+С Обобщение полученных результатов

Цель:

- *определить отличия понятий «интересы» и «склонности»*
- *научиться управлять своими интересами и склонностями.*

Работа в тетради:

Выписать в два столбика свои интересы и склонности. Анализ совпадения (несовпадения).

Вопросы для обсуждения:

Какими из категорий «ХОЧУ, МОГУ, НАДО» можно выразить понятия интересы и склонности? Чем отличаются интересы от склонностей? Как интересы и склонности могут повлиять на наш профессиональный выбор?

Занятие 7. Мы в мире профессий

Цель:

- выявить информированность учеников о профессиях
- информирование о профессиях.

Вопросы для обсуждения: Понятие «профессия». Классификации профессий. Игра «Самая- Самая»

Занятия 8–9–10–11. Классификация профессий

Цель:

- дать учащимся представление о многообразии классификаций профессий
- познакомить их с различными классификациями
- научиться сопоставлять все полученные результаты
- определение формулы профессий.

Вопросы для обсуждения: Для чего нам нужны различные классификации? Как они нам могут помочь в выборе профессий?

Знакомство с классификацией Е.А. Климова (пять больших групп профессий в зависимости от предмета труда), Г.В. Резапкиной («матрица профессий»).

Опросник профессиональных предпочтений Дж. Голланда (соотнесение типов профессий с индивидуальными особенностями человека).

Анализ результатов методик.

Занятие 12

Работа с «Матрицей выбора профессии»

Занятие 13. Рынок труда

Цель:

- дать представление о понятии «рынок труда»
- изучение функций рынка труда
- информирование об особенностях современного рынка труда.

Вопросы для обсуждения: Определение понятия «рынок труда». Законы развития рынка труда. Современный рынок труда.

Занятие 14. Ошибки в выборе профессий

Цель: повышение степени осознанности профессионального самоопределения учащихся.

Вопросы для обсуждения: Типичные ошибки в выборе профессии.

Занятия 14–15–16–17. Успех

Цель: формирование у учащихся активной жизненной позиции, формирование качеств успешной конкурентоспособной личности.

Вопросы для обсуждения: Что для каждого значит успех? Какие ассоциации вызывает у тебя успех? Факторы успеха. Как ты относишься к успеху? Кто для тебя успешные люди? Критерии успешности.

Назови 3 успешных человека на твой взгляд (обоснуй).

Составление рейтинга собственной успешности. Выведение собственной формулы успеха. Анализ своих возможностей на пути к цели. Постановка собственных целей (Лестница успеха).

Игра «Ловушки-капканчики».

Составление диаграммы «Я и мои ценности».

Выявление того, что важно изменить для успешности.

Занятие 18. Личный профессиональный план

Цель и содержание занятия: составление личного профессионального плана.

Занятие № 18. Работа с портфолио (личный портфель достижений)

Цель занятий:

- *понять назначение портфолио*
- *выявить стратегию сборов материала для портфолио*
- *уметь презентовать свое портфолио.*

Занятие № 19–20. Профильное обучение и индивидуальный учебный план

Цель:

- *познакомить учащихся с концепцией профильного обучения, нормативными документами Минобразования России по вопросу профильного обучения*
Рассказать о целях профильного обучения
- *познакомить со структурой составления индивидуального учебного плана.*

Занятия № 21–22–23. Навыки самопрезентации

- Составляющие коммуникативной презентации.
- Причины возникновения коммуникативных барьеров.
- Классификация ошибок социального восприятия.
- Подстройка и ведение группы.

Занятия № 24–25. Как все успеть?

Цель:

- *познакомить учеников с матрицей планирования, сформировать умение расстановки приоритетов, составление своей собственной матрицы*
- *сформировать навыки управления собственным временем.*

Содержание занятия:

Учимся планировать свои дела: матрица Важно — Срочно, Важно — Не срочно, Не важно — Срочно, Не важно — Не срочно. Помехи в деятельности. Помехоустойчивость.

Занятие №26–27–28. Управление собственными эмоциями

- мини-лекция «Эмоции».
- Волнение, раздражительность, злость.
- как лучше понять эмоции.

Занятия №29–30. Стрессоустойчивость. Профилактика экзаменационной тревожности. Подведение итогов

Цель: познакомить учеников с понятием стресс, умением выявлять источники стрессовых ситуаций. Научить основным приемам в борьбе со стрессом. Обучение способам рациональной подготовки к экзаменам, конструктивного поведения во время экзамена.

Ход:

Что такое стресс?

Какие источники могут вызывать стрессовую ситуацию?

Проблемы, которые могут вызвать стресс?

Первые шаги при борьбе со стрессом.

Имитационная игра «Экзамен». В данной игре в форме экзамена одновременно подводятся итоги программы.

Занятие №31–32

Подготовка к сдаче проекта по пройденному курсу.

Обсуждение тем проектов по курсу.

Занятие №33–34. Итоговое занятие. Мини-зачёт. Защита проектов.

Анализ эффективности программы показал повышение у учащихся мотивации к посещению и активности в ходе психологических занятий. Это свидетельствует о повышении интереса к себе, своим особенностям, а значит — переходе на более высокий уровень самосознания.

Об эффективности работы свидетельствуют данные сравнительной диагностики готовности к профессиональному самоопределению (по методике «Опросник профессиональной готовности» А.П. Чернявской).

В экспериментальную группу вошло 26 человек. К моменту повторной диагностики группа состояла из 20 человек. Наряду с этим есть контрольная группа из 8 человек, это те ученики, которые не занимались по предложенной программе. Всего в эксперименте приняли участие 44 учащихся ГОУ СОШ № 1323.

По итогам двухлетней апробации программы мы провели количественный и качественный анализ эффективности.

По результатам количественного анализа (рис.9) произошли следующие статистически значимые изменения: повысился уровень автономности, самостоятельности в профессиональном самоопределении. Вместе с тем наблюдается некоторое снижение уровня информированности. Вероятно, это связано с тем, что у учеников расширился круг знаний и появилось множество понятий, о которых им еще

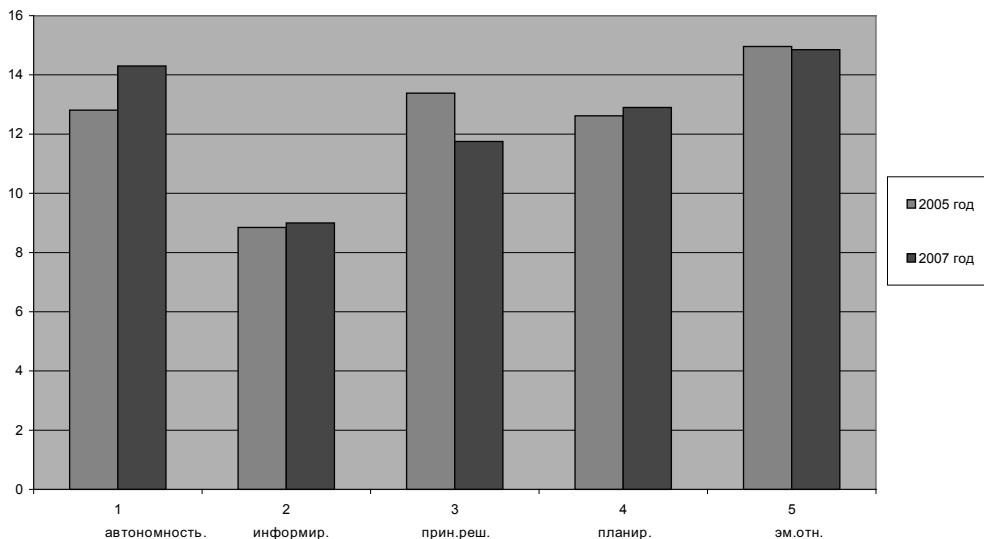


Рис. 9. Оценка эффективности двухгодичной программы

предстояло узнать. Снизилась также способность к принятию решения: учащиеся стали более осознанно и осмысленно задумываться о будущей профессии, и принимать решение стало сложнее. Уровень эмоционального отношения к выбору профессии остался на том же позитивном уровне.

Качественный анализ заключался в анализе отзывов учителей, работающих на профильной и предпрофильной ступени. По отзывам учителей у детей стал более осознанный выбор профессии, они могут достаточно четко аргументировать, почему они выбирают ту или иную профессию. Так же за время проведения курса у учащихся повысилась мотивация к посещению и активность в ходе психологических занятий. Это свидетельствует о повышении интереса к себе, своим особенностям, а значит – переходе на новый уровень самосознания.

Анкетирование учащихся показало, что профессиональные интересы, выбор предпочитаемых учебных предметов как профильных становятся всё более дифференцированными и обоснованными. Данная программа внедрена и используется в ГОУ СОШ № 1323.

3.4. Психологическая готовность учащихся профильной ступени обучения к выбору профессии. Программа «Первые шаги профессиональной карьеры»

Краткая характеристика возраста. Возраст ранней юности – важный этап в общем развитии личности. В это время закрепляется сознательный выбор тех или иных форм поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок. Возрастает самостоятельность, критичность по отношению к себе; отношения с окружающими становятся более многообразными и содержательными. Для ранней юности характерно стремление применить

свои возможности, проявить себя, что ведет к осознанию своей социальной приобщенности, и вместе с этим обостряется потребность растущего человека в самореализации.

Развитие личности в ранней юности представляет собой двуединый процесс: с одной стороны, это уподобление себя в чем-то другим людям в процессе общения, а с другой — отличие себя от других в процессе обособления. Причем общение и обособление протекают в тесном единстве между собой [Мудрик 1996]. Возраст ранней юности характеризуется специфическими социальными потребностями: в общении и обособлении, в достижении и поиске. В юности особенно возрастает необходимость, с одной стороны, в новом опыте, а с другой — в признании, защищенности в интимной реакции. Это определяет рост потребности в общении с людьми, потребности быть принятым ими и чувствовать уверенность в их признании. Потребность в обособлении, которая отчетливо проявляется в раннем юношеском возрасте, находит свое конкретное выражение как в общении (в обособлении в составе более или менее широких общностей), так и в уединении. Обособление в общении имеет основное значение. Общаясь с людьми, юноши и девушки ощущают потребность в нахождении своей позиции в их среде, своего Я. Но осмысление этой потребности и путей ее реализации возможно лишь при наличии потребности в уединении. Эта потребность социальна по своему содержанию и в норме не имеет ничего общего с проявлением индивидуализма.

Как показывают психологические исследования (Л.И. Божович, Л.С. Славина, А.Д. Андреева и др.), уже в старшем подростковом возрасте (13–14 лет — 9-й класс современной школы) мотивация учения характеризуется устойчивым доминированием мотива самоутверждения. В структуре учебной мотивации преобладают широкие социальные мотивы, в частности мотивы самоопределения и самосовершенствования. Преобладание мотива самоопределения и самосовершенствования в иерархии учебных мотивов, как показано многочисленными исследованиями, объясняется высоким уровнем умственного и личностного развития, чувством ответственности за собственное будущее, характерными для старших подростков.

В старшем школьном возрасте, по мнению Л.И. Божович, ведущую роль играет забота о своем положении в будущем, о предполагаемой профессии. Мотивационным центром становятся выбор жизненного пути, самоопределение, именно они определяют деятельность, поведение и отношение к окружающему. В связи с этим повышается сознательность изучения отдельных предметов, т.к. четче осознается их личностная значимость. Мотивы изучения отдельных предметов при этом могут быть следующими:

- интерес вызывает характер той умственной деятельности, которой требует предмет (*нравятся гуманитарные предметы, т.к. на них можно рассуждать, свободно выразить свои мысли*);
- опосредованный интерес к предмету вызывается его связью с намеченной в будущем практической деятельностью (*«усиленно изучаю историю и право, так как собираюсь поступать на юридический»*).

У старшеклассников часто «срабатывает» престижная мотивация, они пытаются самоутвердиться, демонстрируя свои познания в той или иной области (например, сейчас в молодежной среде может считаться хорошим тоном разбираться в современной истории, политике, технических областях).

В старшем школьном возрасте возникает потребность и возможность совершенствования своей учебной деятельности, что проявляется в стремлении

к самообразованию, выходу за пределы школьной программы. Учебные действия могут перерасти в методы научного познания, способствуя смыканию учебной деятельности с элементами исследовательской. Ориентировочные и исполнительные учебные действия могут выполняться не только на репродуктивном, но и на продуктивном уровне. Особую роль приобретает овладение контрольно-оценочными действиями до начала работы в форме прогнозирующей самооценки, планирующего самоконтроля своей учебной работы и на этой основе — приемов самообразования.

Широкие познавательные мотивы укрепляются за счет того, что интерес к знаниям затрагивает закономерности учебного предмета и основы наук. Учебно-познавательный мотив (интерес к способам добывания знания) совершенствуется как интерес к методам теоретического и творческого мышления (участие в школьных научных обществах, применение исследовательских методов анализа на уроке). Мотивы самообразовательной деятельности связываются с более далекими целями, жизненными перспективами выбора профессии.

Укрепляются также широкие социальные мотивы, а социальные позиционные мотивы становятся более дифференцированными и действенными за счет расширения деловых контактов школьника со сверстниками и учителем, происходит рождение новых мотивов профессионального и жизненного самоопределения.

В исследовании И.В. Дубровиной и ее коллег было обнаружено, что максимальное значение для учащихся старших классов имеет мотив самоутверждения, связанный с наличием у старшеклассников потребности в самоуважении, которая может быть реализована через достижения в учебной деятельности. Школьники стремятся к завоеванию через учебные достижения устойчивого положения в коллективе сверстников, к созданию у учителей определенного мнения о себе, своих способностях, а также к сохранению достаточно высокого уровня самооценки [Дубровина и др. 1987]. В том же исследовании второе по значимости место у старшеклассников принадлежит мотиву саморазвития, связанному со стремлением учащихся к развитию у себя таких качеств, как воля, целеустремленность, а также с расширением своего кругозора в различных отраслях знаний, что проявляется в стремлении к самообразованию.

Исследования мотивов учения старшего школьного возраста обнаруживают выраженное преобладание мотивов, связанных с профессиональным и жизненным самоопределением школьников. Очень часто старшеклассники склонны рассматривать знания не как самостоятельную ценность, а как инструмент, с помощью которого они смогут получить хорошую профессию, обеспечить себе доход.

Согласно теории Гинзберга, на период старшей школы (15–17 лет) в плане выбора профессии приходятся два периода (по [Райс 2000]):

- *период оценки* — попытка примерить те или иные профессии к собственным интересам и ценностям, сопоставление требований выбранной специальности со своими ценностными ориентациями и реальными возможностями;
- *переходный период* — переход от гипотетического подхода к реалистическому выбору профессии.

Таким образом, ведущее место в самосознании старших школьников принадлежит сопоставлению своих особенностей и личностных качеств с будущей профессиональной деятельностью. Старшеклассники заинтересованы в развитии у себя необходимых личностных качеств, приобретении специфических знаний.

Вместе с тем возраст, о котором идет речь, совпадает с профильной ступенью обучения. Предполагается, что учащиеся к этому моменту уже определились со сферой своей будущей профессиональной деятельности. Настоящая программа направлена на определение специфического содержания *готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии* как психологического новообразования старшеклассника на профильной ступени обучения. На этом этапе происходит субъективация новообразования, его превращение в субъектную способность учащегося.

Понятие готовности. Готовность к осознанному и самостоятельному выбору профессии

К настоящему времени в психолого-педагогической литературе накоплен достаточно обширный теоретический и экспериментальный материал о феномене готовности человека к труду, к разным видам деятельности, сформулировано понятие готовности, определены содержание, структура, основные параметры готовности и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость ее проявлений (Д.И. Водзинский, А.Д. Ганюшкин, М.И. Дьяченко, Ф.И. Иващенко, Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломенский, А.Т. Короткевич, И.Б. Котова, А.И. Кочетов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясичев, Н.Д. Левитов, А.С. Нерсисян, А.Ц. Пуни, В.Н. Пушкин, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе, П.Р. Чамата и др.).

В.И. Байденко и Б. Оскарссон, говоря о психологической готовности к профессиональной деятельности, используют понятие «базовые навыки» как личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни. Для индивида в условиях развитой рыночной экономики существует прямое соответствие между уровнями имеющихся базовых навыков и возможностью получения занятости. В перечень базовых навыков в соответствии с определением авторы включают коммуникативные навыки и способности, творчество, способность к аналитическому мышлению, способность к креативному мышлению, приспособляемость; способность работать в команде, способность работать самостоятельно, самосознание и самооценку.

Под психологической готовностью традиционно понимают психический 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 др.).

Психологическая готовность к профессиональной деятельности, по мнению О.М. Краснорядцевой, проявляется:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;
- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);
- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

В работе Л.А. Одинцовой и С.В. Завицкой «Реализация профессиональной подготовки учителя математики...» встречается следующее определение психологической готовности: «Психологическая готовность к профессиональной деятельности

характеризуется личностно-педагогической направленностью, которая проявляется в понимании и принятии себя и другого как уникальной сущности, а также мотивационно-ценностном отношении к процессу обучения, в котором реализуются субъект-субъектные отношения».

Н.В. Кузьмина считает, что психологическая готовность к профессиональной деятельности характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Поскольку любая деятельность есть решение бесчисленного ряда задач, профессионализм (психологическая готовность) в ней обнаруживается, прежде всего, умение видеть задачи, формулировать их, применять методологию и методы специальных наук для установки диагноза и прогноза при решении задач, оценивать и выбирать методы, наиболее подходящие для их решения.

А.Э. Штейнмец в монографии «Психологическая подготовка к педагогической деятельности» определил психологическую готовность к профессиональной деятельности как процесс формирования совокупности (системы) психических образований — представлений и понятий, способов мышления и умений, побуждений, качеств личности и др., обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности.

В сфере собственно педагогической проблематики готовность рассматривалась как готовность к школе, к обучению в вузе, к выполнению тех или иных видов профессиональной деятельности, решению педагогических задач или проблемой ситуации и т. д.

Анализ существующих подходов показывает, что чаще всего готовность исследуется как определенное состояние сознания, психики, функциональных систем в ситуации ответственных действий или подготовки к ним. Готовность показывается как возможность, предрасположенность субъекта действовать на достаточно высоком уровне, обоснуется в качестве решающего условия быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации.

Отметим, что в современной психолого-педагогической литературе достаточно часто встречается разведение понятий «профессиональная» и «психофизиологическая» готовности. Одни авторы (их большинство), рассматривают профессиональную готовность как более широкое понятие и в ее рамках выделяют психофизиологическую готовность, В.А. Моляко, В.А. Сластенин, А.Г. Мороз видят обратную связь (в рамках психофизиологической готовности рассматривают профессиональную), третьи — представляют их как два самостоятельных вида готовности, рассматриваемые на личностном и на функциональном уровнях (А.Г. Ковалев).

С точки зрения содержания рассматриваемой готовности большинство названных ученых выделяют следующие компоненты: положительное отношение к профессии; положительные установки на те или иные виды деятельности педагога; стабильные профессиональные интересы; устойчивые мотивы педагогической деятельности; осознание ответственности за ее результаты; адекватные требования профессиональной деятельности, качества личности, черты характера; профессионально значимые знания, умения, навыки, способность их мобилизовать и активизировать; развитые педагогические способности; самостоятельность в решении профессиональных задач; развитость эмоциональной, волевой, чувственной сферы

(воодушевленность, уверенность в успехе, умение управлять собой, преодолевать чувство сомнения, боязни и т. д.); устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления. Кроме того, готовность к профессиональной деятельности есть результат, следствие профессиональной подготовки.

Анализ имеющихся научных подходов (М.В. Гамезо, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.Ф. Спирин, А.И. Щербаков и др.) к проблеме структуры и содержания педагогической деятельности, к проблеме профессиональной готовности (в частности готовности к профессионально-педагогической деятельности) позволил выделить в рассматриваемой готовности две базовые составляющие:

- психологическую;
- деятельностную.

Соответственно, в деятельностной готовности мы выделяем следующие компоненты: конструктивный, организационный, коммуникативный, гностический; в психофизиологической готовности — мотивационно-ценностный, когнитивно-оценочный, эмоционально-чувственный, организационно-личностный и социально-перцептивный компоненты.

Все описываемые компоненты готовности соотносятся с интегральными личностными характеристиками, описанными в концепции профессионального развития личности — направленностью, компетентностью, гибкостью.

На основе изученных возрастных особенностей старшеклассников, теоретического анализа понятия «готовность» в разных исследованиях и взятой за методологическую основу концепцию профессионального развития личности было определено следующее содержание понятия «готовность к осознанному и самостоятельному выбору профессии» у старшеклассников на профильной ступени обучения:

Готовность к осознанному и самостоятельному выбору профессии

Осознанное принятие своей будущей профессиональной деятельности и себя в ней	Универсальные инвариантные личностные характеристики — психологическая основа, необходимая во всех видах деятельности.
<p>Данный аспект предполагает развитие таких интегральных характеристик, как предметная компетентность (подробное ознакомление с выбранной профессией и предметными областями, связанными с ней) и направленность на профессиональную деятельность (соотнесение выбранной профессии с ценностными ориентациями).</p>	<p>Данный аспект включает в себя: — направленность на деятельность в русле стратегии развития (предполагает также развитие компетентности в решении проблем личностного развития); — коммуникативную компетентность; — гибкость — интеллектуальную, эмоциональную, поведенческую.</p>

Целью настоящей программы является повышение уровня самосознания учащихся 10–11 классов, развитие их интегральных характеристик и их конкретизация в процессе развития, определение специфического содержания.

Задачи:

- анализ различных аспектов выбранной профессии, соотнесение их старшеклассниками со своими личностными особенностями и ценностными ориентациями;
- анализ альтернативных стратегий профессиональной деятельности — адаптивного поведения и стратегии развития;
- повышение уровня коммуникативной компетентности старшеклассников в контексте делового общения;

- развитие интеллектуальной гибкости старшеклассников как способности находить альтернативные способы разрешения возникающих профессиональных и личностных трудностей;
- развитие эмоциональной гибкости старшеклассников как сочетания эмоциональной устойчивости и умения понимать и выражать собственные эмоции и чувства в процессе планирования и реализации профессиональной деятельности;
- развитие поведенческой гибкости старшеклассников как умения находить альтернативные способы поведения в зависимости от меняющейся ситуации.

Для диагностики эффективности программы была разработана диагностическая программа, включающая следующие методики: опросник структуры темперамента (В.М. Русалов), опросник направленности личности (Б. Басс), опросник самоактуализации личности (САМОАЛ), анкета исследования мотивов выбора профессии (А.В. Попова), Рефлексивный опросник уровня доверия к себе (Т.П. Скрипкина, переработан И.А. Переверзевой), тест-опросник самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев).

По данной программе было проведено изучение уровня развития личностных характеристик учащихся экспериментальной школы (ГОУ СОШ № 1323 ЦОУО ДО г. Москвы). В исследовании приняли участие 30 десятиклассников.

Учебно-тематический план

№	Тема	Всего часов	Теоретических	Практических
<i>10 класс</i>				
1–4	Диагностика исходного уровня готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии	4		4
4–21	Я и моя будущая профессия	17	13	4
22–26	Планирую свое будущее – развиваюсь сам	4	4	
27–34	Слагаемые успешной карьеры. Конкурентоспособность личности.	14	4	10
<i>11 класс</i>				
1–9	Эффективная коммуникация	9	3	6
10–13	Жизненный путь профессионала	3	2	1
14–18	Повторная диагностика	4		4

10 класс

(стадии подготовки и осознания)

1. Диагностика исходного уровня готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии (4 часа)

Перед началом развивающей программы необходимо проведение диагностики. Диагностический материал достаточно объемный и требует проведения в несколько подходов. Как показывает практика, максимальное время диагностики для школьников, при котором сохраняется достоверность результатов, 1–1,5 академических часа. В связи с этим диагностическую программу можно разбить на следующие части:

1). Вводная беседа о целях диагностики и программы в целом. Анкета исследования мотивов выбора профессии А.В. Поповой (модификация). Методика определения направленности личности Басса.

2). Опросник структуры темперамента В. Русалова. Рефлексивный опросник уровня доверия к себе (Т.П. Скрипкина, переработан И.А. Переверзевой).

3). Тест-опросник самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев).

4). Опросник самоактуализации личности (САМОАЛ).

2. *Я и моя будущая профессия (13 часов + 4 часа профориентационных встреч).*

Цели: расширение представлений о выбранной профессиональной сфере; актуализация учащимися своих качеств, умений, возможностей и их соотнесение с выбранной профессией.

Темы, рассматриваемые на занятии:

- Насколько я себя знаю.
- Моя мечта.
- Личностные качества и требования профессии.
- Индивидуальный стиль деятельности.
- Рынок труда (развитие, требования, особенности).
- Стратегии поведения на рынке труда.

На занятие приходят учащиеся 10-го класса, группы формируются в соответствии с выбранной профессиональной сферой. В настоящей разработке представлены следующие варианты тем данного занятия: «Естественные науки. География и туризм», «Политика. Юриспруденция. Военные специальности», «Гуманитарные науки. Языковые специальности», «Технические специальности. Информационные технологии». Темы могут варьироваться и определяются перед началом учебного года по итогам индивидуального собеседования с учащимися девятого класса и родителями по определению профиля обучения в десятом классе. Таким образом, к окончанию девятого класса уже известны основные профессиональные сферы, выбираемые учащимися, что позволяет спланировать содержание занятий в десятом классе.

На данное занятие отведено самое большое количество часов — по три на каждую «профессиональную» группу. Кроме этого, четыре часа отведено на встречу с представителями данных профессий (особенно эффективно, если в качестве таковых выступают родители старшеклассников).

Ход занятия

Подготовительное занятие. Классный час «Почему я выбрал именно эту профессию? Стратегии профессионального выбора» (мотивирующее занятие для всех учащихся, вне зависимости от профиля).

- Беседа. Определились ли вы с будущей профессией? Какую профессию вы выбрали и почему?
- Мини-лекция. Стратегии профессионального выбора [Личность и профессия... 2005].

«Мы только что услышали о множестве причин, по которым вы выбираете будущую профессию. В психологии эти причины называются *мотивами*.

На выбор профессии можно посмотреть по-разному. Можно пойти по пути “наименьшего сопротивления”, который потребует от вас меньше усилий, но не в полной мере будет соответствовать вашим желаниям. А можно потратить больше душевных и физических сил, но впоследствии испытывать удовлетворение от своей

работы. Рассмотрим так называемые “стратегии наименьшего сопротивления”, т. е. те причины, по которым мы можем выбрать свой профессиональный путь, не соответствующий нашим способностям, интересам, склонностям:

- неумение ставить цели и разбираться в собственных интересах (“не знаю, чего хочу”);
- мало информации о рынке труда и образовательных учреждениях;
- неспособность к совершению самостоятельного выбора;
- неуверенность в собственных силах (“вообще-то меня привлекает медицина, но я туда точно не поступлю, поэтому выберу что-нибудь попроще”);
- негибкость, неспособность увидеть разные варианты собственного профессионального развития (“я знаю, что есть много разных профессий, но мы с родителями еще в третьем классе решили, что я буду инженером-конструктором”);
- семейные традиции, влияние близких, значимых людей;
- объективные факторы (материальные затруднения, пространственная удаленность, необходимость выбирать “из того, что есть”, а “не из того, что хочется”.

Посмотрите внимательно еще раз на эти причины и ответьте себе самим на вопрос: “Не повлияла ли какая-нибудь из них на мой выбор сильнее, чем мой собственный интерес и предпочтения?”»

- Подведение итогов и анонс предстоящего занятия по данной теме. Памятка:

Хочешь больше узнать о профессии, которую выбрал, ее перспективах?

Утвердиться в своем выборе или скорректировать его?

**ДОБРО ПОЖАЛОВАТЬ НА ЗАНЯТИЕ ПО ТЕМЕ
«Я И МОЯ БУДУЩАЯ ПРОФЕССИЯ»**

Дата и время проведения:

- «Естественные науки. География и туризм» _____
- «Политика. Юриспруденция. Военные специальности» _____
- «Гуманитарные науки. Языковые специальности» _____
- «Технические специальности. Информационные технологии» _____

Место проведения _____

«Я и моя будущая профессия» (4 занятия по 3 часа).

- Обзор профессий данной профессиональной сферы, анализ содержания деятельности, профессионально важных качеств, противопоказаний, а также учебных заведений, где данные профессии можно получить [Резапкина 2008].

Естественные науки. География и туризм:

- биолог-исследователь;
- ветеринар;
- врач;
- микробиолог;
- физиотерапевт;
- эколог.

Политика. Экономика. Юриспруденция:

- антикризисный управляющий;

- предприниматель;
- юрисконсульт.

Гуманитарные науки. Языковые специальности:

- администратор;
- воспитатель;
- гид-переводчик;
- журналист;
- лингвист;
- преподаватель;
- психолог;
- редактор;

Технические специальности. Информационные технологии:

- автомеханик;
 - инженер-конструктор;
 - программист;
 - специалист по защите информации;
- *Упражнение «Диалог о профессиях»*
Участники сидят в кругу. Первый участник говорит о профессии, которую хотел бы иметь в будущем. Задача заключается в том, чтобы обосновать свой выбор. Диалог строится по принципу «Да, но...».
Первый: «Мне нравится профессия..., потому что...».
Второй: «Да, но ...».
Затем второй участник говорит третьему: «Мне нравится профессия...» и т. д. по кругу.
Обсуждение. Трудно ли было говорить «Да, но ...»? Кому было труднее всего возразить, почему? Когда вы слушали возражения в адрес вашей профессии, какие чувства у вас рождались?
 - Анализ различий между профессиями, сопоставление специфики профессий со своими личностными особенностями, предпочтениями и диагностическими данными.
 - Подведение итогов. Обратная связь участников.

3. Планирую свое будущее — развиваюсь сам (4 часа)

Цель: формирование навыков эффективного целеполагания и планирования.

Темы, рассматриваемые на занятии:

Зачем нужно ставить цели? Построение жизненных планов. Как правильно и эффективно планировать свои дела и выполнять запланированное.

На занятие приходят учащиеся 10 класса любого профиля (группа может быть смешанная).

Ход занятия:

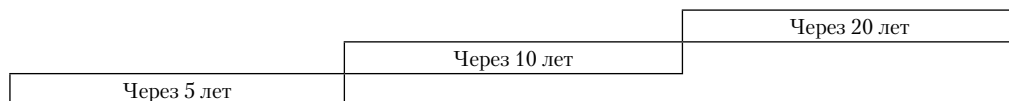
Подготовительное занятие. Классный час «Мои жизненные цели».

- Вступительное слово ведущего.
Эпиграф: «Если ты не знаешь, куда плыть — ни один ветер не будет попутным».
«Прочитайте эпиграф, написанный на доске. Итак, для того, чтобы куда-либо двигаться, необходимо знать — куда. Именно для этого мы планируем свои

действия, ставим цели и предполагаем, как их достичь. Цели могут быть ближайшими (купить хлеба на ужин) и долгосрочными (защитить через 10 лет кандидатскую диссертацию)».

- Самостоятельная работа учащихся. Лестница жизненных целей [Молчанова, Тимченко, Черникова 2006].

«Попробуйте построить свою лестницу жизненных целей: какими вы видите себя в будущем в разных сферах жизни (образовании, семье, работе):



- *Обсуждение:*
Какую ступеньку оказалось заполнить сложнее всего?
Чего в первую очередь касаются поставленные вами цели: образования, личной жизни, работы, саморазвития, чего-то еще?

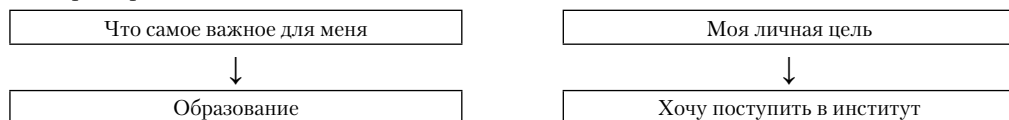
- Подведение итогов и анонс предстоящего занятия по данной теме. Памятка: «Планирую свое будущее — развиваюсь сам» (3 часа)
- Практические задания. Учимся ставить цели и планировать свое время [Молчанова, Тимченко, Черникова 2006].

Правильно поставленная цель помогает организовать усилия и сконцентрировать внимание на главном.

Цель должна быть:

- реальной, достижимой;
- четкой и конкретной;
- ограниченной временными рамками.

Пример:



А теперь постарайтесь выразить свои цели более конкретно. Недостаточно сказать «Я хочу учиться лучше» — это слишком расплывчато. Необходимо конкретизировать: «Я хочу повысить свои оценки по предмету (какому?) с «3» на «4» или с «4» на «5». Итак, попробуем.

Выделите три важные для вас цели (лучше, если они будут касаться вашего ближайшего будущего, а не отдаленных перспектив) и поставьте перед собой конкретные задачи:

Цель	Задачи

Если у вас много дел и вы не успеваете их выполнить, попробуйте начать планировать. Как это сделать? Необходимо различать дела важные и срочные.

Важное — это то, что необходимо сделать в первую очередь, и то, что важно для достижения поставленной цели.

Срочное — это то, что не терпит отлагательства и нужно сделать немедленно.

Шаг первый. Запишите, что вы делаете обычно каждый день.

Шаг второй. Распределите все свои дела на более или менее важные и срочные, т. е. что необходимо сделать в первую очередь в течение недели.

СРОЧНО	НЕ СРОЧНО
1. ВАЖНО. СРОЧНО.	2. ВАЖНО. НЕ СРОЧНО.
3. НЕ ВАЖНО. СРОЧНО.	4. НЕ ВАЖНО. НЕ СРОЧНО.

Большую часть времени необходимо уделить делам квадрата № 2, увеличив количество времени за счет дел из квадрата № 4.

А теперь распределите свои дела на учебные и личные. План может иметь такую форму:

Мои учебные дела			Мои личные дела	
Предмет	Что нужно сделать	Когда	по принципу «важно, срочно»	
			A	B C

Планирование представляет незамкнутый круг, который состоит из четырех фаз.

Фаза 1. Запиши свои учебные и личные дела, которые тебе предстоит сделать.

Фаза 2. Распредели свои дела в порядке важности.

A — главное то, что необходимо сделать срочно.

B — важное то, что важно для тебя, для семьи.

C — менее важное, но то, что тоже необходимо выполнить.

Фаза 3. Выполни. Постарайся реализовать свой план. Не откладывай на завтра то, что нужно сделать сегодня. Делай все по плану.

Фаза 4. Подведи итоги. Все, что ты выполнил по плану, отметь галочкой. Если тебе что-то удалось сделать, проанализируй причину, сделай перенос на следующую неделю и обязательно выполни.

- Подведение итогов занятия. Обратная связь участников.

4. Слагаемые успешной карьеры. Конкурентоспособность личности (4 часа + 10 часов индивидуальных консультаций).

Цели: сформировать представление о требованиях к личности профессионала в современных условиях; повысить адекватность представлений старшеклассников о себе, определить перспективы их саморазвития.

Темы, рассматриваемые на занятии:

Что такое конкурентоспособная личность? Самооценка и уверенность в себе. Организованность. Самообладание и стрессоустойчивость. Стратегии выхода из стрессовых ситуаций.

На занятия приходят учащиеся 10 класса любого профиля (группа может быть смешанная).

Ход занятия

Подготовительное занятие. Классный час «Что такое успех? Успех и карьера» (1 час).

- Вступительное слово ведущего.

«На наших занятиях мы много говорили о вашем будущем, о планах и целях. Наверняка цель планов и мечтаний любого человека — достижение успеха. Вот только слово “успех” каждый понимает по-своему. Попробуйте определить, что вы вкладываете в это понятие и напишите на листочке».

- Экспресс-опрос «Какие ассоциации вызывает у вас слово “успех”».

Учащиеся анонимно на небольших листочках бумаги пишут ответы на этот вопрос в течение 4–5 минут. Затем ведущий собирает листочки, зачитывает варианты ответов, фиксируя их на доске и подводя итоги опроса.

- Построение «диаграммы успеха» [Молчанова, Тимченко, Черникова 2006].

«Как видим, у каждого свое понимание успеха. Для кого-то важнее успех профессиональный, т. е. такие факторы, как образование, бизнес, достижения в работе. Для кого-то важнее личный успех — семья, друзья. Сложно сказать, что на самом деле важнее — в жизни должно присутствовать и то, и другое. Я предлагаю каждому из вас соотнести разные факторы успеха и понять, в какой степени они важны лично для вас. На бланках, которые вы получили, постройте диаграмму, расположив факторы успеха в порядке значимости по шкале возрастания:

Деньги, благополучие							
Счастье, радость							
Слава, известность							
Достижения, победа							
Удача							
Работа, бизнес							
Образование							
Семья							
Друзья							
Перспективы на будущее							
	0	5	10	15	20	25	30

Обсуждение: индикаторы какого успеха преобладают в диаграмме — профессионального или личного?

- Дискуссия «Что требуется от человека для достижения успеха?»
«В любом случае, что бы мы ни вкладывали в понятие «успех», от нас потребуются значительные усилия для его достижения. Как вы думаете, какие качества необходимо в себе развивать для этого?»
- Подведение итогов и анонс предстоящего занятия по данной теме. Памятка: «*Слагаемые успеха. Конкурентоспособность личности*» (3 часа)
- Мини-лекция. Что такое конкурентоспособная личность? [Личность и профессия... 2005].

Понятие «конкурентоспособность» — весьма многогранное и многозначное. В экономическом смысле это борьба между производителями за более выгодные условия производства товаров, за получение наивысшей прибыли. В биологическом — активное соревнование между особями одного или разных видов за средства существования и условия размножения.

Означает ли это, что современный человек, если хочет быть конкурентоспособным, также должен придерживаться жизненных установок «цель оправдывает

средства», «главное в жизни — быть первым любой ценой» и т. п. ? Или возможны другие значения понятия «конкурентоспособная личность»?

По данным зарубежных авторов (Дж. Грейсон), характеристиками конкурентоспособности являются развитая потребность в достижении успеха и уверенность в своих силах на основе осознания собственных способностей и возможностей. Конкурентоспособность можно также определить как способность предвидеть, обновляться и использовать все возможности для развития.

Какими же качествами необходимо обладать, чтобы быть в настоящее время конкурентоспособной личностью:

- стремление к достижению и предприимчивость;
 - готовность к риску;
 - ответственность и надежность в выполнении задания;
 - независимость и самостоятельность в принятии решений;
 - общительность и коммуникабельность, умение строить отношения;
 - высокая организованность;
 - эмоциональная устойчивость.
- Анализ учащимися своих диагностических показателей по названным характеристикам.

Учащиеся получают выписку индивидуальных результатов диагностики, проведенной в начале программы, и анализируют представленность в своем психологическом портрете качеств конкурентоспособной личности.

Данное занятие предполагает глубокую рефлексию учащимися своих личностных качеств, что не всегда и не для всех возможно в формате группы. Поэтому на данную тему заложено дополнительно 10 часов индивидуальных консультаций, о чем сообщается учащимся после занятия.

- Способы развития характеристик успешной и конкурентоспособной личности.

Ответственность и надежность в выполнении задания

Чтобы ответить самим себе на вопрос, насколько серьезно и добросовестно вы относитесь к выполнению своих обязанностей, заполните таблицу и ответьте на пять вопросов. Оценивайте себя и отвечайте на вопросы максимально искренне — результаты будете видеть только вы, это информация к размышлению.

Мои обязанности по дому	Мои обязанности в школе

1. Планируете ли вы обычно свои дела на день, неделю?
2. Часто ли забываете что-либо сделать?
3. Имеете ли привычку опаздывать?
4. Всегда ли содержите в порядке свое рабочее место?
5. Можно ли на вас положиться в серьезном деле?

Высокая организованность

Матрица времени [Молчанова, Тимченко, Черникова 2006].

Учащиеся получают бланк, на котором изображен круг, разделенный на 24 сектора.

Инструкция: «Каждый сектор этого круга соответствует одному часу суток. Впишите в них свои ежедневные дела. Раскрасьте разными цветами разные виды деятельности».

Подведем итоги, поместив данные в таблицу:

МОЙ БУДНИЙ ДЕНЬ	
Укажи количество времени, которое ты используешь каждый день на:	Как ты считаешь, твой день насыщен делами или недостаточно заполнен? _____
школу _____	Испытываешь ли ты дефицит времени? _____
домашние задания _____	Если бы у тебя появилось 2–3 часа свободного времени, на что бы ты их потратил?
спорт _____	а) на семью
ТВ, компьютер _____	б) на друзей
сон _____	в) на себя
общение с друзьями _____	г) на учебу
работу по дому _____	Как по-твоему, на что ты бесполезно тратишь время?
любимое дело _____	_____
другое _____	_____

Работа с памяткой «Как преуспеть в учебе?» [Молчанова, Тимченко, Черникова 2006].

Рабочее место:

- найди зону для эффективной работы в своей комнате (письменный стол, диван, удобный стул);
- постарайся не менять место занятий;
- всегда содержи в порядке свое рабочее место;
- создай рабочую атмосферу (тишина, тихая музыка);
- никогда не занимайся перед телевизором;
- не выкладывай на стол все учебники сразу, а лишь тот, по которому занимаешься.

Подготовка домашнего задания:

- научись выполнять более важные и срочные задания в первую очередь;
- приучи себя заниматься в одно и то же время;
- старайся готовиться к каждому уроку;
- занимайся, даже если нет домашнего задания по этому предмету (особенно если это предмет, необходимый для поступления в вуз);
- повтори ранее изученный материал или прочти параграф, который будете изучать на следующем уроке.

Правила работы на уроке:

- заведи органайзер;
- умей слушать учителя на уроке;
- сконцентрируй свое внимание на главной проблеме урока;
- не старайся запомнить все, это невозможно;
- учись конспектировать;
- не стремись записать все;
- пиши своими словами, не повторяя слов учителя и текст учебника;
- учись добывать знания самостоятельно.

Источники знаний:

- не ограничивайся тем, что дает учитель на уроке;
- посещай библиотеку;
- используй возможности Интернета;
- больше читай;
- чаще заглядывай в словари и справочники.

Эмоциональная устойчивость

Способы справиться с напряжением, тревогой, беспокойством.

Отметьте галочкой, какие из перечисленных способов поведения относятся к вам. Для сравнения можно попросить хорошо знающего вас человека в соседней колонке сделать свои отметки о характерном для вас поведении [Молчанова, Тимченко, Черникова 2006]:

Характеристики	Ваше мнение	Мнение другого
1. Остаюсь наедине с собой		
2. Кусаю ногти, похрустываю пальцами		
3. Прижимаю к себе приятную на ощупь вещь, глажу животное		
4. Плачу и грущу		
5. Мечтаю или представляю себе что-то		
6. Делаю то же, что сделали мне		
7. Гуляю по улице		
8. Рисую, пишу, читаю		
9. Ем или пью		
10. Устраиваю борьбу или дерусь		
11. Не нахожу себе места		
12. Бью, ломаю или швыряю вещи		
13. Дразню кого-нибудь		
14. Играю во что-нибудь		
15. Бегаю		
16. Молюсь		
17. Прошу прощения, говорю правду		
18. Сплю		
19. Говорю сам с собой, пишу дневник		
20. Разговариваю с кем-нибудь		
21. Постоянно думаю о случившемся		
22. Стараюсь забыть		
23. Стараюсь расслабиться, успокоиться		
24. Катаюсь на велосипеде, роликах		
25. Смотрю ТВ, слушаю музыку		
26. Кричу		

Обсуждение таблицы: «У каждого из нас есть свои способы справляться с напряжением. Заполнение таблицы поможет вам оценить эффективность и разнообразие применяемых вами средств и сделать их применение более сознательным».

Мини-лекция «Как справляться с тревогой и стрессом»

Значение тревоги состоит в подготовке организма к действию. Напряжение — естественная прелюдия целенаправленного действия, мобилизация организма. Но когда это действие задерживается или подавляется, создается чрезмерное напряжение. Накопившись, слишком сильное напряжение начинает мешать человеку. Он переключается с выполнения деятельности на переживание по поводу чрезмерного напряжения, тревожные мысли, страхи не дают покоя человеку и демобилизуют его. Как же не попасть в точку, в которой начинает накапливаться излишняя тревога, мешающая человеку? Все люди без исключения могут регулировать свое поведение в стрессовой ситуации. Начнем двигаться в этом направлении!

Естественные методы саморегуляции в стрессе основаны на использовании человеком тех возможностей, которые он имеет «под рукой» в своей жизни. Эти методы связаны с разумным планированием режима своего труда и отдыха.

Вспомните, что вы делаете дома, в школе, с друзьями, чтобы улучшить свое настроение и успокоиться. Есть ли у вас свои «секреты», помогающие вам восстановить внутренний эмоциональный баланс и равновесие в стрессовой ситуации?

Если вы смогли вспомнить не менее, а, может, и более пяти занятий, которые вам помогают «защититься» от разрушающего стресса, — это свидетельствует о том, что вы успешно работаете над собой.

Физическая нагрузка:

— вода: плавание в бассейне, различные водные процедуры — ванная, душ, баня, сауна;

— увлечение, помогающее ему расслабиться и получить удовольствие. Некоторые отдыхают в кругу семьи (особенно благотворно действует общение с маленькими детьми), гуляют с животными;

— важно не забывать доставлять себе удовольствие, т. е. время от времени делать то, что приятно;

— легко «сбрасывать» стресс помогает общение со спокойными и оптимистичными людьми.

Искусственные методы саморегуляции в стрессе — способы саморегуляции в стрессе, которые разработаны в практической психологии.

Упражнение 1. «Дыхание»

Дыхание — есть жизнь. Задерживая его, вы лишаете организм потребности, по сравнению с которой все остальное уходит на задний план и хоть на мгновение, но теряет свою актуальность. Это мгновение — ваш выигрыш. Используйте его, чтобы выйти из-под прямого воздействия стресса. Для этого с выдохом расслабьтесь и при очередном вдохе чуть отклонитесь назад, поднимите подбородок и слегка откиньте голову.

Сядьте прямо и выдохните весь воздух из легких. С выдохом расслабьтесь. Крепко возьмитесь обеими руками за края сиденья и на вдохе потяните его вверх, словно пытаетесь поднять стул.

Напрягите руки, живот и остальные мышцы тела, продолжая как будто поднимать стул, на котором сидите.

Сохраняя напряжение во всем теле, задержите дыхание.

Медленно выдохните через нос, расслабляя тело и отпуская сиденье. После выдоха полностью расслабьтесь. Нигде в теле не должно оставаться напряжения.

Выполните три-пять таких циклов. Время вдоха, выдоха и задержки дыхания определяйте в соответствии с состоянием вашего здоровья и вашим ритмом дыхания.

Если у вас повышенное давление, то практикуйте только расслабляющий способ дыхания, без фазы напряжения на вдохе. Тогда с каждым выдохом освобождайтесь от оставшегося в вас напряжения, как бы «сдувая» его показания со шкалы вашего персонального счетчика-измерителя.

Упражнение 2. «Мета-позиция»

Представьте себе, что вы видите себя и все, что происходит, как бы со стороны, как будто смотрите о себе фильм. Установите удобную для вас дистанцию. Почувствуйте себя наблюдателем, далеким и в то же время заинтересованным всем

тем, что происходит. Спокойно и бесстрастно рассматривайте происходящее как внешнее явление. Установленная вами дистанция оказывает услугу: вы начинаете видеть, как и что вы делаете, не превращаясь в то, что вы видите. Вы можете наблюдать свои эмоции, вроде гнева, но не действуете на основании этого гнева. Главное — не дайте себе «втянуться» в ситуацию вновь. Делайте все, что необходимо, для поддержания дистанции: вообразите перед собой стеклянный барьер, отодвиньтесь на большее расстояние, поднимитесь над ситуацией и смотрите на нее свысока. Вы можете расслабиться и с этой новой перспективы взвесить все более здраво. Большинство из нас находят наилучшие решения, оставляя все эмоции в стороне. Теперь вы смотрите на внешние обстоятельства как зритель, молчаливый свидетель, отошедший на минуту, чтобы оценить ситуацию. Водоворот больше не кружит вас словно пробку в стремительном, бурном потоке. Оцените ситуацию и примите решение о дальнейших действиях: как вам следует себя вести оптимальным образом, какой ресурс для этого нужен, где вы его можете взять прямо сейчас

Упражнение 3. «Ресурсное состояние»

Самый надежный источник ресурса — вы сами, ибо все, что вам нужно, в вас уже давно есть. Важно только уметь этим вовремя воспользоваться. Технология актуализации ресурсных состояний предоставляет такую возможность.

Допустим, вы видите, что для оптимального поведения вам необходимо чувство уверенности. Вспомните ситуацию, в которой вы всегда чувствуете себя уверенно: за рулем своего велосипеда, на теннисном корте или где-то еще. Не важно, что это за воспоминание. Главное, что в данный момент оно является для вас позитивным и сильным. Еще раз во всей полноте переживите его, как если бы все это происходило сейчас. Ощутите в себе уверенность и силу.

С этим чувством войдите в стрессовую ситуацию и действуйте на основании вашей уверенности. Действуйте исходя из того, что на первом плане у вас стоит уже не драма, а имеющийся шанс справиться с ней. Используйте его.

Одержанная победа приносит чувство гордости за себя, ощущение силы и способность ответить на серьезный вызов. В вас укрепляется уверенность в себе и вы обнаруживаете, что имеете достаточный запас прочности, чтобы вынести любое выпавшее на вашу долю испытание.

С помощью приема актуализации ресурсных состояний вы можете призвать к себе на помощь любое нужное вам чувство: спокойствие, компетентность, сосредоточенность, выдержку и т. д. Все, что для этого надо сделать — это взять его отсюда, где оно у вас было, и перенести туда, где вы в нем нуждаетесь сейчас.

Если опыта переживания нужного чувства у вас нет, используйте прием — как будто вы овладеваете этим чувством. Единственное, что вы можете сделать, не обладая, например, смелостью, так это притвориться смелым, и согласовывать с этим свое поведение. Вы также можете позаимствовать требуемый ресурс у вашего героя, подражая его манере поведения.

Упражнение 4. «Настроение»

Сядьте за стол и возьмите цветные карандаши или фломастеры. Перед вами — чистый лист бумаги. Нарисуйте любой сюжет — линии, цветовые пятна, фигуры. Важно при этом погрузиться в свои переживания, выбрать цвет и провести линии так, как вам больше хочется, в полном соответствии с вашим настроением. Представьте, что вы переносите свое беспокойство и тревогу на лист бумаги, стараясь

выплеснуть его полностью, до конца. Рисуйте до тех пор, пока не заполнится все пространство листа, и вы не почувствуете успокоение. Ваше время сейчас не ограничено: рисуйте столько, сколько вам нужно.

Затем переверните лист и напишите несколько слов, отражающих ваше настроение. Долго не думайте, необходимо, чтобы ваши слова возникали свободно, без специального контроля с вашей стороны.

После того как вы нарисовали свое настроение и переложили его в слова, с удовольствием, эмоционально разорвите листок и выбросите его в урну. Все! Теперь вы избавились от своего напряженного состояния. Ваше напряжение перешло в рисунок и уже исчезло, как этот неприятный для вас рисунок.

11 класс **(стадии переоценки и действия)**

Содержание занятий в 11-ом классе носит универсальный характер, они проводятся со всеми учащимися вне зависимости от выбранного профиля.

1. Эффективная коммуникация (9 часов)

Цели: повышение коммуникативной компетентности учащихся, развитие навыков самопрезентации.

Темы, рассматриваемые на занятии. Психология делового общения. Активное слушание. Навыки самопрезентации. Подготовка к собеседованию и составление резюме.

Ход занятия

Подготовительное занятие. Классный час «Что такое эффективное общение?»

Упражнение «Молчанка-говорилка»

Упражнение выполняется в парах. Сначала две минуты надо молчать, ничего не говорить и смотреть друг другу в глаза, может быть, общаться глазами. Важно удерживание внимания без разговоров, удерживание дистанции. Следующие две минуты — говорить о чем-то, обсуждать что-то, не умолкая.

Обсуждение. Как ты себя чувствовал в ситуации молчания и как — когда говорили? Что тебе больше понравилось, что показалось трудным?

Упражнение «Лесенка на общительность–замкнутость»

Что такое общительность (замкнутость), что хорошего, а что негативного для себя?

Все выстраиваются на воображаемой лесенке: от тех, кто считает себя очень общительным, до самых необщительных.

Обсуждение. Важно, чтобы своим опытом поделились крайние «ступеньки» лесенки. Тот, кто находится на одном полюсе шкалы, уходит от общения с окружающими людьми, а тот, кто находится на другом полюсе, уходит от общения с собой. Несмотря на то, что это качество (общительность — замкнутость) задано нам от рождения, его можно развить. Человек сам может регулировать уровень общения и управлять своим общением, своими контактами. Важно самому понимать, есть ли у меня желание общаться, или я вынужден много общаться; есть ли у меня желание быть одному, самим собой, или я хочу, но не могу, не умею общаться с другими

и поэтому не общаюсь. Важно внутреннее определение своей действительной потребности.

Общие правила эффективного общения. Процессы говорения и слушания (3 часа)

• *Мини-лекция*

«Мы привыкли, что, говоря об эффективном общении, в первую очередь имеем в виду, «как лучше и эффективнее говорить». Однако не менее важно уметь эффективно воспринимать и не терять информацию, т. е. уметь слушать. Давайте проверим, насколько это качество представлено у каждого из нас».

• *Тест «Умеем ли мы слушать»*. Самопроверка навыков слушания.

Отметьте крестиками номера тех утверждений, в которых описаны ситуации, вызывающие у вас неудовлетворение, досаду или раздражение при беседе с любым человеком или же указанные в утверждении чувства.

1). Собеседник не дает мне шанса высказаться, у меня есть, что сказать, но нет возможности вставить слово.

2). Собеседник постоянно прерывает меня во время беседы.

3). Собеседник никогда не смотрит в лицо во время беседы, и я не уверен, слушают ли меня.

4). Разговор с таким (см. предыдущее утверждение) партнером часто вызывает чувство пустой траты времени.

5). Собеседник постоянно суетится: карандаш и бумага занимают его больше, чем мои слова.

6). Собеседник никогда не улыбается. У меня возникает чувство неловкости и тревоги.

7). Собеседник постоянно отвлекает меня своими вопросами и комментариями.

8). Что бы я ни высказал, собеседник всегда охлаждает мой пыл.

9). Собеседник постоянно пытается опровергнуть меня.

10). Собеседник «передергивает» смысл моих слов и вкладывает в них иное содержание.

11). Когда я задаю вопрос, собеседник заставляет меня защищаться.

12). Иногда собеседник переспрашивает меня, делая вид, что не расслышал.

13). Собеседник, не дослушав до конца, перебивает меня лишь затем, чтобы согласиться.

14). Собеседник при разговоре сосредоточенно занимается посторонними делами: играет ручкой, протирает стекла очков и т. д., и я твердо уверен, что он при этом невнимателен.

15). Собеседник делает выводы за меня.

16). Собеседник всегда пытается вставить слово в мое повествование.

17). Собеседник смотрит на меня очень внимательно, не мигая.

18). Собеседник смотрит на меня, как бы оценивая.

Чем больше пунктов вы отметили, тем больше во время разговора вы заняты собой, а не собеседником.

Условия эффективного восприятия речи (Атватер И., 1984):

Внимание	Устойчивое внимание (минимизация отвлечений) Направленное внимание Визуальный контакт Положительный язык поз и жестов
----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Нерефлексивное слушание	Слушание («внимательное» молчание) Начало разговора Минимизация ответов (невмешательство) Ограничение числа вопросов
Рефлексивное слушание	Уточнение Перефразирование Отражение чувств Резюмирование
Основные установки	Одобрение Самоодобрение Эмпатия
Язык невербального общения	Мимика Взгляд и визуальный контакт Изменение высоты голоса и интонации Позы и жесты Язык личного пространства
Память	Сосредоточение Кратковременная память Долговременная память

Нельзя преуменьшать и значение невербальной стороны общения:

- дополнительная информация: состояние собеседника, его отношение к беседе, невысказанные желания;
- жесты выражают отношение не к любой, а к эмоционально значимой информации;
- невербальные проявления могут провоцировать определенное отношение;
- можно предсказать характер вывода (так как невербальные сигналы появляются раньше слов).

От чего зависит появление жестов:

- от моды, особенностей помещения: температуры, чистоты; особенностей одежды, мебели;
- возможно копирование жестов кого-либо из присутствующих;
- от слов, произнесенных в данный момент или раньше («тянет время»).

Четыре группы невербальных средств общения:

- *Экстра- и паралингвистические* (различные околоречевые добавки, придающие общению определенную смысловую окраску – тип речи, интонирование, паузы, смех, покашливание и т. д.).
- *Оптико-кинетические* (это то, что человек «прочитывает» на расстоянии – жесты, мимика, пантомимика).

Жест – это движение рук или кистей рук, они классифицируются на основе функций, которые выполняют: коммуникативные (заменяющие речь) – описательные (их смысл понятен только при словах) – жесты, выражающие отношение к людям, состояние человека.

Мимика – это движение мышц лица.

Пантомимика – совокупность жестов, мимики и положения тела в пространстве.

– Позитивно воспринимаемая информация облегчает тело, негативная – утяжеляет.

– Человек опирается на что-то – ослабление взаимодействия, потеря интереса, беспечность или враждебность (*возрастные особенности*).

– Собеседник встает – принимает решение, удивлен или разговор ему надоел.

— *Можно провести эксперимент:* стул. На краю, сдвинувшись к столу, спина выпрямлена — взаимодействие; раскачивание на стуле — удовлетворение, владение ситуацией, на стуле верхом — доминирование, агрессия.

— Если двое стоят под углом друг к другу и при появлении третьего не поворачивают тела и носки ног друг к другу, то третий — лишний.

— Если друг напротив друга, и при появлении третьего поворачивают тела и носки ног — принимают в компанию, только головы — нет.

— Положение рядом, плечом к плечу, не нарушая дистанцию — хорошо для обсуждения проблем и выработки совместных решений.

— Напротив друг друга, лицом к лицу — либо интимность, либо давление, вызов, агрессия.

• *Проксемика* (организация пространства и времени коммуникативного процесса).

В психологии выделяют четыре дистанции общения:

— интимная (от 0 до 0,5 метра). На ней общаются люди, связанные, как правило, близкими доверительными отношениями. Информация передается тихим и спокойным голосом. Много передается с помощью жестов, взглядов, мимики;

— межличностная (от 0,5 до 1,2 метра). На ней осуществляется общение между друзьями);

— официально-деловая или социальная (от 1,2 до 3,7 метра). Используется для делового общения, причем чем больше расстояние между партнерами, тем более официальны их отношения;

— публичная (более 3,7 метров). Характеризуется выступлением перед аудиторией.

Рекомендации касательно зоны общения:

• Проникновение в ближнюю зону — средство невербального давления, расценивается как фамильярность или агрессия.

• Упорное пребывание в дальней зоне (социальной или публичной) расценивается как безразличие, холодность и не способствует контакту.

• Находясь в ближней зоне партнера, следует воздерживаться от резких движений и высказываний в любой адрес (это расценивается собеседником как уменьшение безопасности).

• При общении в публичной зоне человек должен следить за речью, за правильностью построения фраз.

• Необходимо держать дистанцию соответственно отношениям. Плюс метод итераций: партнер приближается — стоите на месте. Удаляется — пробуете приблизиться.

• Если партнер приближается и при этом не агрессивен и не враждебен — он склонен к взаимодействию.

Говоря о профессиональной деятельности, нас интересует в первую очередь деловое общение. Как, по-вашему, в чем отличие делового общения от межличностного, неформального? Назовите ситуации, где мы используем неформальное общение, а где — деловое.

Общие принципы проведения деловой беседы

Рациональность. В ходе беседы необходимо вести себя сдержанно даже в том случае, если партнер проявляет эмоции. Почему? Во-первых, неконтролируемые эмоции всегда отрицательно сказываются на решении. Во-вторых, существует

психологическое правило, которое гласит: «В дискуссии побеждает тот, кто более спокоен». Спокойствие и рациональность — лучший ответ на всплеск эмоций со стороны партнера.

Понимание. Постарайтесь понять собеседника. Ведь он пытается объяснить вам свою позицию, довести до вас свое мнение. Но из-за вашего невнимания к его точке зрения не может достичь цели. А это вызывает раздражение и может привести к тому, что собеседник не поймет вашу позицию. Помните: прежде чем влиять на позицию партнера по общению, следует ее понять.

Внимание. Установлено, что в процессе беседы уровень концентрации внимания колеблется. И это происходит даже тогда, когда отсутствуют отвлекающие факторы. Концентрация и внимание на протяжении беседы неодинаковы. Психика человека устроена таким образом, что в процессе получения информации ему время от времени требуются перерывы. В эти моменты ваш собеседник на несколько минут как бы «выпадает», выключается из разговора. В такие моменты следует вербально или невербально привлечь его внимание, восстановить разорванный контакт. Лучший способ для этого — задать вопрос по содержанию того, о чем вы говорили.

Достоверность. В беседе не следует давать ложную информацию даже тогда, когда это делает собеседник. Иначе тактический выигрыш (а он иногда бывает) может обернуться стратегическим поражением.

Разграничение. Установление границы между собеседником и предметом разговора — очень важный психологический принцип. В процессе общения мы зачастую отождествляем то, что говорит партнер, с ним самим (его личностными качествами) или даже с нашим отношением к нему. Приятная информация, сообщенная неприятным собеседником, теряет половину своей привлекательности. Чтобы этого избежать, обращайте внимание прежде всего на то, *что* именно вам сообщается, а не на то, кто и как сообщает, отделяйте факты от мнений (оценок).

Правила проведения деловой беседы

Двойной интерес. Каждый собеседник преследует двойной интерес:

- а) относительно существа дела, обсуждаемого в беседе;
- б) относительно своего взаимодействия с партнером.

Иными словами, общаясь, люди думают не только о том, что обсуждается, но и о том, как будут строиться и развиваться их дальнейшие отношения. Сохранение хороших (конструктивных) отношений — цель не менее важная, чем обмен информацией. Поэтому:

а) не делайте поспешных выводов о намерениях вашего собеседника, исходя из собственных опасений. Не принимайте собственные страхи за его планы;

б) внимательно слушайте и показывайте, что вы услышали сказанное. Слушание — это активный процесс;

в) говорите о ваших интересах, о том, чего вы хотите. Собеседник может не догадываться об этом, а вы можете не знать, каковы его интересы. Если вы хотите, чтобы ваши интересы были приняты во внимание, следует объяснить, в чем они заключаются. При этом формулировки должны быть конкретными и ясными;

г) смотрите вперед, а не назад. Вы быстрее добьетесь своей цели, если будете говорить о том, чего хотите достичь, а не о том, что было. Вместо того чтобы спорить с человеком о прошлом, в котором все равно ничего нельзя изменить, говорите

о будущем. Не просите объяснить вчерашние действия, гораздо продуктивнее рассмотреть, кто и что должен сделать завтра.

Внимание к партнеру. Исключительное внимание к собеседнику — важное правило. Если вы покажетесь партнеру заинтересованным слушателем, это значительно облегчит и его, и вашу задачу. Для этого:

а) сопровождайте речь партнера репликами типа: «Да!», «Понимаю вас...», «Это интересно...», «Приятно это слышать»;

б) проявляйте стремление получить дополнительные факты и прояснить позицию собеседника, используя фразы: «Пожалуйста, уточните это...», «Повторите, будьте добры, еще раз...», «Как я вас понял...», «Вы можете поправить меня, если я ошибаюсь...», «Другими словами, вы считаете, что...» и т. д.;

в) обращайтесь к партнеру по имени (по имени-отчеству) как можно чаще и непринужденнее;

г) не говорите обидных слов — помните о законе эмоционального зеркала: нервозность одного собеседника вызывает нервозность другого, злость порождает злость, агрессия — агрессию. Чтобы ваши слова подействовали, говорите деликатно, не оскорбляя партнера;

д) осторожно выбирайте слова, указывая на ошибки и неточности вашего партнера. Ошибаться могут все, а острая реплика типа «Это абсолютно неверно!» или «Вы заблуждаетесь!» убивает мысль, задевает чувство собственного достоинства собеседника и, следовательно, разрушает контакт. Сказать человеку, что он неправ, можно и взглядом, и жестом, и тоном, причем так же красноречиво, как и словом. Но при этом недопустимо унижать его собственное достоинство. Словами «Вы не правы, и я сейчас вам это докажу» вы как бы говорите «Я умнее вас». Лучше сказать по-другому, например: «Я думаю иначе. Но, конечно, я могу заблуждаться. Надеюсь, вы меня поправите, если я в чем-то буду неправ».

Поиск общего. Любая деловая беседа с психологической точки зрения есть поиск общего (общей позиции, общего подхода к обсуждаемому вопросу). Для того чтобы поиск общего шел легче, следует:

а) не начинать разговор с тех вопросов, по которым вы расходитесь во мнениях. Необходимо, чтобы собеседник с самого начала разговора ответил на ваш вопрос утвердительно (сказал «Да!») или согласился с вашей мыслью;

б) не спешите на предложение партнера говорить «Нет!». Лучше использовать прием «Да, но...». Например, в ответ на неприемлемое предложение лучше всего сказать: «Да, но я хочу, чтобы при этом соблюдалось... (здесь вы тактично высказываете свое условие)». Этот прием заставляет собеседника искать пути для соблюдения ваших интересов и создает ощущение, что предлагаемый им подход вами принимается.

Не допускать споров. Самый надежный способ одержать победу в споре — избежать его. Как это сделать?

а) в процессе беседы никогда не заявляйте прямо и категорично, что ваш собеседник неправ. Лучше, если вы покажете, что вы уважаете его мнение, каким бы оно ни было;

б) если вы неправы (что, конечно же, тоже возможно) — быстро и недвусмысленно признайте это.

Безопасная критика

а) Для более спокойного реагирования вашего собеседника на критику необходимо создать благоприятный психологический фон ее восприятия. Это ваша задача. Главное правило здесь состоит в том, что всякое замечание воспринимается легче, если оно следует за одобрением. Очень хорошо использовать фразы типа:

«Я благодарен вам за то, что вы с присущей вам прямотой поставили этот вопрос. Однако...»;

«Ваши слова показывают, что вы искренне переживаете за исход дела. И все же...»;

«В ваших словах есть рациональное зерно. Но, с другой стороны...».

б) Прежде чем критиковать, укажите на собственные ошибки. Вашему собеседнику будет психологически легче выслушать перечисление своих ошибок, если критикующий начнет с признания, что сам не безупречен.

Речь. Профессионалы утверждают, что в деловой беседе убеждают не столько аргументы, сколько форма их подачи. Убедительная речь и убедительные аргументы — разные вещи. Попробуйте во время деловой беседы излагать самые «сильные» аргументы скороговоркой, сбивчиво, заикаясь, и вы увидите, что они потеряют убеждающую силу. Тон и темп речи, логические паузы и т. д. — очень хорошие средства, помогающие эффективно строить взаимодействие. Для того чтобы овладеть ими и поставить голос, требуются, конечно, специальные занятия. Начать их можно со следующего:

а) изменяйте тон голоса, ведь монотонность «усыпляет», рассеивает внимание. Внезапное повышение или понижение тона голоса выделяет слово или фразу на общем фоне;

б) изменяйте темп речи — это придает ей выразительность;

в) делайте паузу до и после важной мысли;

г) регулируйте громкость речи. Снижение громкости в «важном» месте разговора — лучший способ привлечь внимание.

Слова-ловушки. Опыт показывает, что использование некоторых слов резко снижает эффективность беседы. Лучшее, что можно сделать, это исключить их из своего лексикона.

а) слова-паразиты: *так сказать, вот, ну, значит, как говорится, вообще-то, в общем-то, короче...;*

б) обидные слова;

в) слова «по случаю». Следует избегать высказываний типа: *«Я неспециалист»* (даже если вы действительно неспециалист); *«Я, конечно, не оратор»* (такие слова может позволить себе только профессиональный оратор, да и то в строго определенных случаях). Когда вы говорите это, у вашего собеседника может возникнуть вопрос, стоит ли вас слушать дальше.

Кроме того, совершенно недопустимы высказывания типа: *«Давайте быстренько обсудим с вами...»;* *«Я как раз случайно проходил мимо и заскочил к вам...».*

Если вы говорите так, то вы показываете, насколько неважен для вас разговор и обсуждение проблемы, не говоря уже о вашем собеседнике.

• *Домашнее задание:* на основе полученных теоретических знаний подготовьте 3–5-минутное выступление на одну из тем:

— ваша самопрезентация для комиссии на вступительном экзамене в вуз;

— презентация по любой интересующей вас теоретической (научной, научно-популярной) проблеме;

— ваша самопрезентация при устройстве на работу.

Будьте готовы к возможным вопросам и критике.

Навыки самопрезентации. Устная и письменная самопрезентация (3 часа)

• *Домашнее задание.* Самопрезентация участников. Остальные участники выступают в качестве критичных и пристрастных слушателей. Затем участники при направляющей помощи ведущего обсуждают сильные и слабые стороны каждого выступления, определяют правила эффективной устной самопрезентации.

• *«Объявление о поиске работы»*

Упражнение позволяет потренировать навык самопрезентации и осознать свои сильные стороны, а также отработать эти навыки как часть технологии трудоустройства.

Инструкция: «Вам дается пять минут на то, чтобы написать объявление о приеме на работу. Пожалуйста, напишите о себе, не стесняясь. Подчеркните в объявлении свои лучшие качества и достоинства, которыми вы могли бы заинтересовать потенциального партнера».

Затем все по очереди зачитывают свои объявления, а группа помогает выступающим, добавляя то, что участник пропустил. Фактически происходит редактирование объявлений и создание рекламных портретов членов группы.

После обсуждения объявлений ведущий рассказывает о правилах письменной самопрезентации и составлении резюме.

Деловая игра «Поведение на собеседовании» (2 часа)

Задачи игры: развитие навыков поведения на собеседовании; формирование навыков группового общения (в деловой игре); развитие социально-трудовой и коммуникативной компетентности у учащихся; знакомство с ролевыми позициями участников собеседования (цели, задачи, поведение).

Оборудование: именные карточки (бейджи), фломастеры, стикеры, видеоматериал, игровые карточки с ролями, два стола, девять стульев, доска (флип-чарт), мультимедийное оборудование (компьютер с колонками, проектор, экран).

Ход игры

Психолог озвучивает тему занятия — «Поведение на собеседовании».

Мотивационная часть. «Рано или поздно каждому из вас предстоит устраиваться на работу. Вероятнее всего, при этом вам предстоит пройти процедуру собеседования — это важный этап, от которого во многом зависит результат вашей профессиональной деятельности. Эта процедура не так проста, как кажется на первый взгляд, и поэтому теме собеседования посвящаются книги и даже отдельные тренинги (курсы практических занятий). Сегодня мы с вами познакомимся с некоторыми аспектами процедуры собеседования».

Обсуждение и ввод ключевых понятий. Как вы считаете, кто участвует в собеседовании? Варианты ответов: устраивающийся на работу, принимающий на работу.

«Давайте договоримся называть того, кто устраивается на работу, **СОИСКАТЕЛЕМ**, а того, кто принимает на работу, — **РАБОТОДАТЕЛЕМ**. Как вы считаете, кому и для чего нужно собеседование?» (варианты ответов).

СОИСКАТЕЛЬ	РАБОТОДАТЕЛЬ
— Чтобы устроиться на работу;	— Оценить, насколько соискатель подходит для должности;
— чтобы научиться правильно общаться с работодателем;	— определить, насколько соискатель выделяется из всех заявивших свои кандидатуры;
— чтобы проверить свои знания;	— возможен ли прием на работу сотрудника с условием дальнейшего роста;
— чтобы продвинуться по карьерной лестнице.	— будет ли вакантная должность «шагом вперед» для соискателя;
	— установить, достоверна ли предоставляемая соискателем информация.

«Мы назвали участников собеседования, цели собеседования, а как вы думаете, с помощью чего можно понять потребности работодателя и соискателя?» (Варианты ответов — вопросы и ответы, предварительная информация.)

«Давайте в качестве примера посмотрим видеотрейлер из одного сериала и ответим на вопросы — кто СОИСКАТЕЛЬ, кто РАБОТОДАТЕЛЬ, зачем каждому из них нужно собеседование, какими средствами они пользовались?» (Видеотрейлер.)

Обсуждение видеотрейлера

Варианты ответа на первый вопрос — мужчина и женщина.

Варианты ответа на второй вопрос — устроиться на работу, срочно принять сотрудника.

Варианты ответа на третий вопрос — резюме, вопросы, ответы, невербальная коммуникация (мимика, жесты и пр.).

Вводная часть в деловую игру

Педагог: «На самом деле важны все перечисленные средства, но основными из них являются вопросы и ответы как со стороны РАБОТОДАТЕЛЯ, так и СОИСКАТЕЛЯ. Также важно не забывать, что каждый из участников собеседования преследует свои цели, каждому из них, возможно, есть что скрывать.

Сейчас мы поиграем в деловую игру, которая моделирует поведение участников собеседования, каждый из которых преследует разные цели».

Правила деловой игры

1. Четыре человека играют роль СОИСКАТЕЛЕЙ: *первый соискатель* — честный и компетентный, высокомотивирован к работе; *второй соискатель* — «проворовался» на прошлой работе, собирается сделать это еще раз и тщательно пытается это скрыть; *третий соискатель* — человек, одержимый работой как средством достижения признания и успеха любой ценой (бессребренник); *четвертый соискатель* — «философ», считающий, что все бренно и стараться ради чего-то материального не стоит.

2. Три человека играют роль РАБОТОДАТЕЛЕЙ: *первый работодатель* — честный и открытый, ему нечего скрывать и он готов хорошо поощрять хорошую работу; *второй работодатель* заинтересован в хорошем сотруднике, но т. к. компания молодая, не только не готов много платить, но и не может обеспечить минимальный социальный пакет; *третий работодатель* открыл «фирму-однодневку», ему срочно

нужны сотрудники, он не готов им платить вообще, кроме этого он уверен, что половина из них из-за него пойдет «под суд», но ему это не важно — ему срочно нужны «рабочие руки» вне зависимости от их компетентности.

3. Два человека играют роль АКЦИОНЕРОВ — он работодатель работодателя. Они наблюдают как за работой работодателя, так и за поведением соискателей. Их задача — спрогнозировать возможный результат (кто кого предпочтет после собеседования). Они же — люди, фиксирующие основные моменты собеседования.

Начало игры

4. Участники занимают свои места и знакомятся с их ролевыми установками, прикрепляют свои карточки.

5. Психолог: «У каждого из вас есть свои роли, также у каждого из вас есть своя манера поведения, а также у вас есть вопросы, которые вы можете задать, при этом вы можете также задать по одному дополнительному **своему** вопросу. Внимательно следите за ролями друг друга. При этом на собеседовании присутствует акционер, который наблюдает как за соискателями, так и за работодателями. У него тоже есть своя роль.

Игра

В начале РАБОТОДАТЕЛИ по очереди задают свои вопросы соискателям. Затем СОИСКАТЕЛИ задают свои вопросы работодателям. Психолог следит за соблюдением правил игры, четко делает переход от одного игрока к другому. Если необходимо дает комментарии по ходу о действиях или вопросах участников.

Окончание игры

Психолог просит АКЦИОНЕРА сделать свое предположение, кто кого выберет, и отобразить это на доске (флип-чарте) так, чтобы другие участники не видели.

Психолог просит РАБОТОДАТЕЛЕЙ сделать свой выбор, наклеив стикеры на карточку выбираемого соискателя.

Психолог просит СОИСКАТЕЛЕЙ сделать свой выбор, наклеив стикеры на карточку выбираемого работодателя.

Психолог на доске (флип-чарте) схематически отображает, что получилось.

Предполагаемые исходы игры:

Варианты могут быть разнообразны:

— честный работодатель выберет компетентного соискателя; работодатель «фирмы-однодневки» выберет себе «проворовавшегося» соискателя;

— «проворовавшийся» соискатель пойдет к честному и компетентному работодателю и т. д.

Выводы из игры

Сравниваются две таблицы.

После обсуждения полученного выбора обсуждаем то, в чем проявлялись характеристики того или иного участника (предполагаемые ответы: вопросы и ответы).

Психолог предлагает все сказанное объединить в таблицу основных моментов собеседования (слайд). Анализируем основные моменты собеседования.

Рефлексия

«Каждый может рассказать о том, что нового или интересного он узнал для себя на сегодняшнем занятии? (Предполагаемые ответы: кто участвует в собеседовании; для чего нужно собеседование; какие средства и приемы используются на собеседовании; с помощью чего мы можем понять, подходит нам тот или иной сотрудник.)

В конечном счете от количества практики зависит умение правильно себя вести на собеседовании, поэтому вы можете потренироваться друг с другом в проигрывании различных ситуаций.

Я надеюсь, что эти навыки помогут вам в дальнейшем, и чтобы это не забылось — памятки основных моментов собеседования»

2. Жизненный путь профессионала (3 часа)

Цели: интеграция знаний о личностном и профессиональном развитии человека; подготовка выпускников к началу профессиональной деятельности в русле стратегии развития.

Темы, рассматриваемые на занятии

Основные фазы развития профессионала. Биографические кризисы. Альтернативные стратегии профессионализации: адаптивное поведение и стратегии развития. Планирование карьеры: личностный и профессиональный рост.

Ход занятия

Упражнение «Преодолей препятствие»

Все участники выстраиваются в линейку. Выбирается доброволец, который будет первым «преодолевать препятствия». «Препятствия» представляют собой участники команды, где каждый придумывает себе, каким препятствием он будет (препятствия должны быть эмоциональные: тоска, грусть, лень, раздражение, гнев, беспокойство, обида, одиночество, подозрительность, нерешительность и т.д.). Преодолевающий препятствия должен мобилизовать всю свою волю к победе и постараться быстро понять, «что хочет препятствие» и как его следует преодолеть.

Каждый участник группы должен побывать в роли преодолевающего препятствие.

Обсуждение. Какие из способов преодоления препятствий вам запомнились и кажутся более эффективными? (Записываются на доске.) Какие оказались самыми оригинальными?

Упражнение «Прошлое — настоящее — будущее»

Нарисуйте отрезок. Разделите его на три части, которые соответствовали бы прошлому, настоящему и будущему. Поставьте значок, где вы сейчас. Какая часть жизни уже пройдена, какая — впереди. Поделитесь своими мыслями о прошлом (запишите их под соответствующим отрезком). Что происходит в настоящем, что вас увлекает сейчас? Что будет в вашем будущем?

Упражнение «Стрела жизни»

На листах бумаги или на доске можно нарисовать различные варианты стрелок — прямые, круглые, зигзагообразные и т.п. Предложить участникам выбрать, какой из рисунков соответствует жизненному циклу. Можно предложить нарисовать свои варианты стрелок.

Обсуждение. Почему вы выбрали именно эту форму стрелок? Где сейчас вы находитесь на этой стрелке?

Упражнение «Один день из моего будущего»

Представьте, что сегодня — первый день из вашего будущего. От каждого из вас хотелось бы услышать, как вы хотите его провести, чего важно добиться, что

сделать, увидеть, почувствовать. Подумайте об этом несколько минут, а потом мы все по кругу выскажемся.

Обсуждение. Будущее, как мы убедились, делая последнее упражнение, тесно связано с постановкой нами определенных целей и задач для себя. Важно отличать цели, которые мы себе ставим от дел, которые ведут к осуществлению этой цели. Например, цель — хорошо отдохнуть вечером, а дела, ведущие к ней, могут быть различными: пригласить гостей, позвонить и договориться о встрече, договориться с кем-то пойти на дискотеку, прибраться в комнате, чтобы спокойно посмотреть телевизор и т. п.

3. Подведение итогов, диагностика (4 часа)

Представленная программа является лишь частью работы с полисубъектом «учитель–ученик–родитель–психолог». Не менее важно проводить системную работу с педагогами и родителями.

Программа предполагает как дифференцированные занятия (в зависимости от выбранного профиля), так и общие (для всех старшеклассников, вне зависимости от выбранного профиля).

Занятия проводились в группе старшеклассников с сентября 2009 г. По декабрь 2010 г. в период их обучения в 10, а затем в 11 классе. В программе приняли участие 16 человек (группа «Э»), контрольная группа составила 14 человек (группа «К»).

Сравнительная диагностика показала, что мотивы, влияющие на выбор профессии (методика Поповой А.В.) у одиннадцатиклассников, остались в той же последовательности, что и в десятом классе. Их можно выстроить в следующей последовательности, по степени важности:

1. Надежда обрести оптимальные условия для саморазвития и личностного роста.
2. Надежда добиваться собственного благополучия.
3. Намерения приобрести знания о человеке в обществе.
4. Стремление овладеть престижной профессией.
5. Стремление поверить в свои способности.
6. Желание помочь людям справиться с тяготами жизни.
7. Желание сделать общество более человечным, преобразовать условия жизни людей.
8. Стремление разрешить личностные проблемы, помочь себе.
9. Желание членов семьи, родителей, близких.

Уровень эргичности (рис. 10–11) — потребности в освоении предметного мира, стремлении к умственному и физическому труду — у учащихся повысился, наибольший процент представлен на среднем уровне, а уровень потребности в социальных контактах, стремлении к лидерству (социальная эргичность) — у подавляющего большинства остался на высоком уровне, шкала со средними значениями уменьшилась и появился процент с низкими значениями. Это может говорить о том, что уровень потребности в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми ослабевает, что говорит о приоритетности на данный момент предметных аспектов будущей профессиональной деятельности.

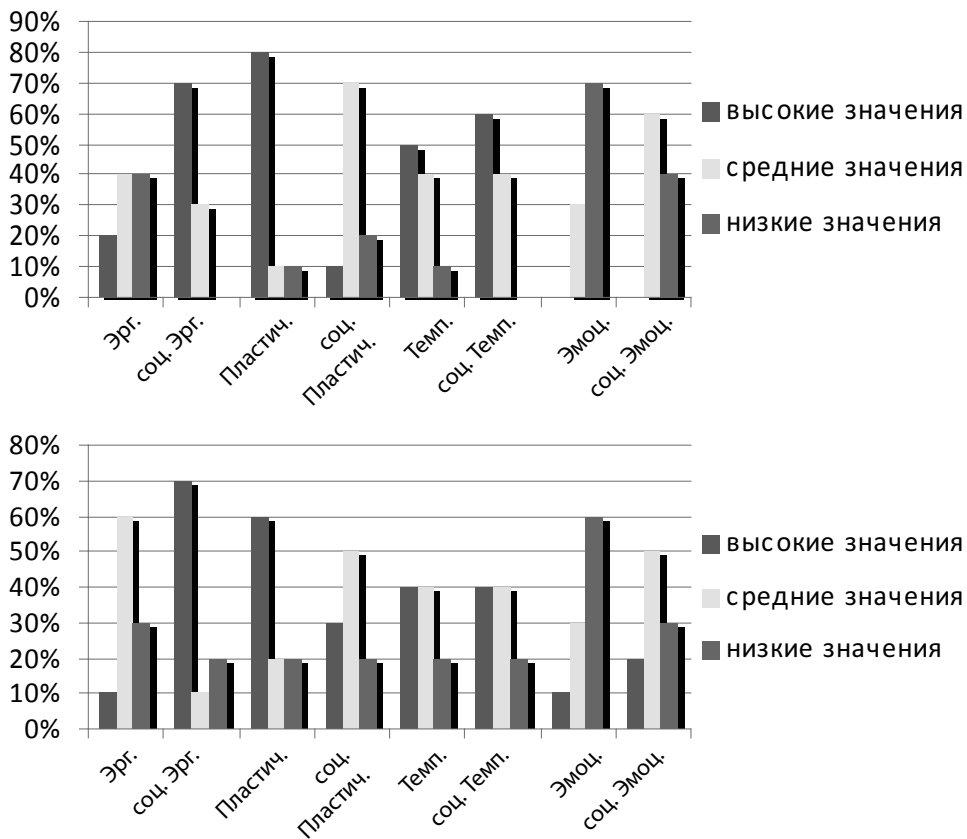


Рис. 10–11. Результаты по опроснику структуры темперамента (В.М. Русалов): группа «Э», до программы (10 класс) и после программы (11 класс)

Анализируя результаты по шкале пластичности, можно констатировать увеличение количества учащихся с высоким уровнем социальной пластичности. При этом уровень предметной пластичности несколько снизился. Возможны два варианта интерпретации данного диагностического факта: либо такое снижение временно и произошло под влиянием приоритетной коммуникативной, социальной направленности программы. Для проверки этой гипотезы требуется повторное проведение диагностики через некоторое время. Если и отсроченная диагностика показывает снижение предметной пластичности — необходимы пересмотр содержания программы и включение заданий (занятий) на развитие предметного аспекта пластичности (интеллектуальной гибкости).

Анализ данных по шкале «эмоциональность» в её предметном аспекте (чувствительность к неудачам в работе) показал уменьшение количества учащихся с низким уровнем развития этого качества и увеличение количества учащихся с высоким уровнем. Это говорит о том, что у учащихся развивается эмоциональная гибкость, эмоциональная включенность в свою будущую профессиональную деятельность. Они видят в ней источник своего профессионального и личностного развития.

Уровень эргичности (рис. 12–13) — потребности в освоении предметного мира, стремлении к умственному и физическому труду и уровень потребности в социальных контактах, стремлении к лидерству (социальная эргичность) — у подавляющего большинства остался на прежнем уровне. Таким образом, мы можем говорить о том, что первый компонент готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии (см. приведенное ранее определение) — осознанное принятие предметных аспектов будущей профессиональной деятельности, более глубокое ознакомление с ними, у группы «К» не сформирован.

Анализируя результаты по шкале пластичности, мы видим, что у группы «К» предметный и социальный аспект пластичности — степень легкости или трудности переключения с одного предмета на другой, быстрота перехода с одних способов мышления на другие, в 11-м классе снижается. Это говорит о том, что такой компонент готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии, как гибкость (особенно эмоциональная и поведенческая) и коммуникативная компетентность у учащихся группы «К» не развит.

Предметный аспект шкалы «эмоциональность» — чувствительность к не удачам в работе. У большинства старшеклассников группы «К» повысился до среднего это говорит о том что учащиеся стали больше эмоционально и неконструктивно реагировать на неудачи. Эмоциональный аспект остался на прежнем уровне.

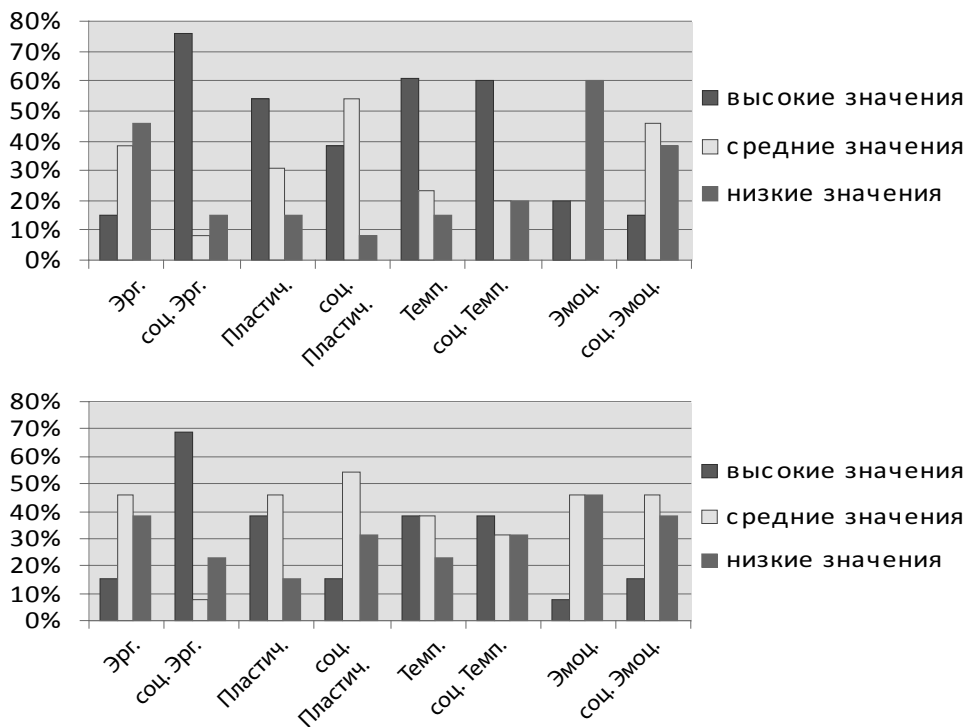


Рис. 12–13. Результаты по опроснику структуры темперамента (В.М. Русалов): группа «К», 10 и 11 класс

Исследуя динамику групп «Э» и «К», мы видим, что у группы «Э» уровень эргичности — потребности в освоении предметного мира, стремлении к умственному и физическому труду — у учащихся повысился, наибольший процент представлен на среднем уровне, а уровень потребности в социальных контактах, стремлении к лидерству (социальная эргичность) — у подавляющего большинства на высоком уровне, шкала со средними значениями уменьшилась и появился процент с низкими значениями. Это может говорить о том, что уровень потребности в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми ослабевает, что говорит о большей осознанности в принятии предметных аспектов будущей профессиональной деятельности. У группы «К» уровень эргичности как предметные, так и социальные аспекты, остался на прежнем уровне, где уровень эргичности преобладает на высоком и средней уровне, уровень социальной эргичности на высоком уровне.

При анализе результатов по шкале пластичности, мы видим, что в группе «Э» более выражен предметный аспект пластичности — степень легкости или трудности переключения с одного предмета на другой, быстрота перехода с одних способов мышления на другие, но после проведения программы уровень немного снизился. В группе «К» шкала социальная пластичность преобладает на низком и среднем уровне, в то время как в группе «Э» возросли показатели на высоком уровне. Это говорит о том, что такой компонент готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии, как гибкость (особенно эмоциональная и поведенческая) и коммуникативная компетентность стали преобладать у группы «Э».

Темповые характеристики — как предметные (быстрота моторно-двигательных актов при выполнении предметной деятельности), так и социальные (скоростные характеристики речедвигательных актов в процессе общения) у большинства учащихся на высоком и среднем уровне. После проведения программы появились учащиеся с низким уровнем темповых характеристик, причём как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Поскольку темп — темпераментальная характеристика, изменяющаяся в течение жизни медленно и незначительно, мы расцениваем данные показатели как ситуативные и связанные с возрастными особенностями участников эксперимента.

Анализируя предметный аспект шкалы «эмоциональность» — чувствительность к не удачам в работе. Мы видим, что у группы «Э» уменьшился процент низкого уровня и появился высокий процент, это говорит о том что у учащихся развивается эмоциональная гибкость, включенность в свою будущую профессиональную деятельность эмоционально, с большей мотивацией и видят в ней источник своего профессионального и личностного развития. У группы «К» стали преобладать средние и низкие значения и значительно снизился процент высокого уровня, это говорит о том, что учащиеся стали больше эмоционально реагировать при неудачах, и стали нечувствительны к неудаче дела. Рассматривая эмоциональный аспект, в группе «Э» появился процент высокого уровня, в то время как у группы «К» динамика не наблюдается, преобладает средний уровень социальной эмоциональности.

Результаты диагностики с помощью опросника САМОАЛ показали (рис.14–15), что после проведения программы у группы «Э» все показатели самоактуализации личности повысились у большинства участников эксперимента.

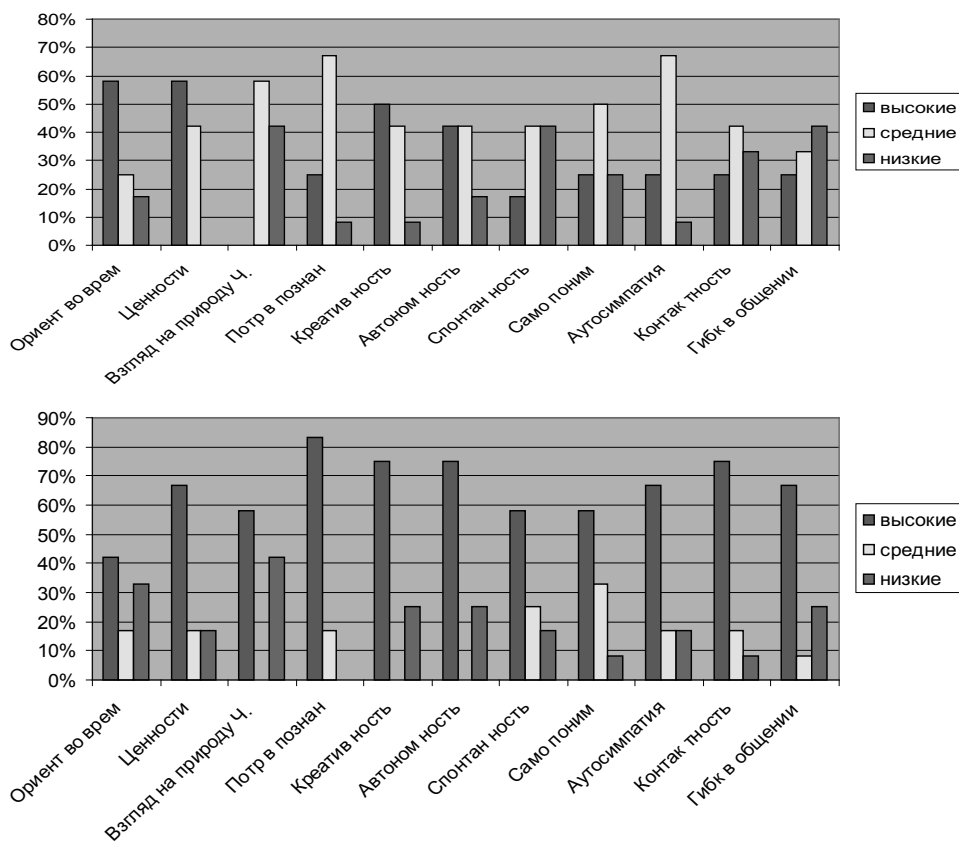


Рис. 14–15. Результаты опросника САМОАЛ (Э): группа «Э», до программы (10 класс) и после программы (11 класс)

Сравнительный анализ данных в экспериментальной и контрольной группах (рис. 16–17) показал, что главные личностные изменения участников развивающей программы (в отличие от тех, кто в ней не участвовал) касаются таких характеристик, как ценности, взгляд на природу человека, спонтанность, аутосимпатия, контактность. Общим в этих шкалах является то, что они описывают отношение человека к самому себе и к другому, принятие другого через самопринятие — главные характеристика самоактуализирующейся, саморазвивающейся личности. Повышение данных показателей у учащихся экспериментальной группы свидетельствует об их переходе на более высокий уровень самосознания.

Есть ряд характеристик, которые позитивно изменились и в контрольной, и в экспериментальной группе, однако в экспериментальной группе изменения более резкие и отчётливые. Это такие шкалы, как потребность в познании, креативность, автономность, гибкость в общении. Улучшение показателей в обеих группах свидетельствует о том, что развитие данных характеристик соответствует задачам исследуемого возраста, а также о гармонично выстроенном с точки зрения развития образовательном процессе. Тем не менее, разработанная программа делает процесс естественного развития более интенсивным и целенаправленным.

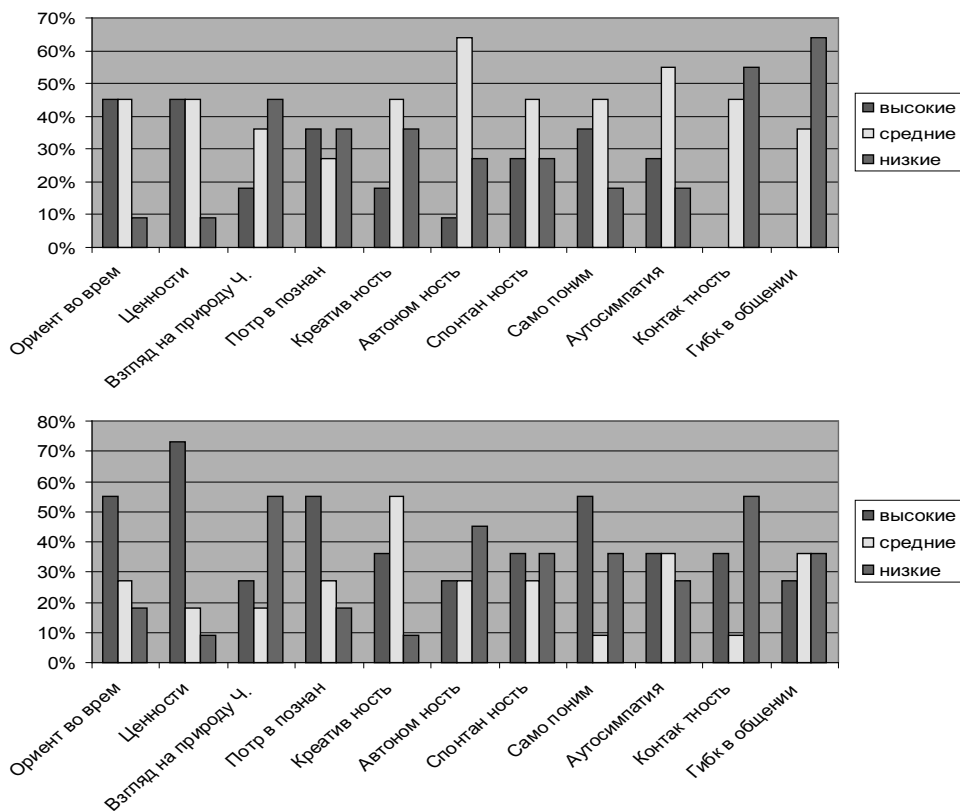


Рис. 16–17. Результаты опросника САМОАЛ (Э): группа «К», 10 и 11 класс

Выводы

Выбор стратегии профессионального развития личности является смысловым или экзистенциальным. А выбор стратегии адаптации — простым. Согласно концепции профессионального развития личности характер выбора жизненного пути определяется внутренней позицией личности, собственными ценностями, способных стать реальным мотивом жизнедеятельности, ведущим к саморазвитию человека. Психологическое содержание выбора стратегий личностно-профессионального развития проявляется как осознание, соотнесение во внутреннем мире человека ценностных ориентаций, определяющих профессиональный путь, выстраивание их иерархии на основе ценности профессиональной самореализации. Возможность преобразований, происходящих во внутреннем мире человека при таком выборе, обеспечивается специально разработанной технологией.

Концепция и технология профессионального развития личности позволяют строить инновационные проекты и программы непрерывного общего и профессионального образования на качественно новом уровне: системно, технологично и методически обеспеченно.

В результате реализации программ личностно-профессионального развития у старших подростков на предпрофильной ступени обучения формируется комплексное личностное образование, обусловленное высоким уровнем развития самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), возникающее в результате осознания учащимися необходимости совершать определенные действия в соответствии с собственной программой развития.

Профессиональные намерения учащихся могут соответствовать 6 различным стадиям: стадии предразмышлений, стадии длительных безрезультатных размышлений, стадии разнотипных намерений, стадии однотипных намерений, стадии конкретных, но необоснованных намерений или неопределенных, «туманных планов», стадии обоснованных профессиональных намерений. Без специальной личностно-развивающей работы подавляющее большинство учащихся 9–11 классов (70–75%) не имеет необходимых обоснованных профессиональных намерений для успешного профессионального развития.

В зависимости от стадии профессиональных намерений у старшеклассников на профильной ступени обучения с ними проводится специальная психологическая работа по формированию готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии, происходит субъективация новообразования, его превращение в субъектную способность учащегося.

Психологическая работа призвана развить у учащихся интегральные характеристики личности, дать возможность продуктивного решения центральных задач возраста, психологически грамотно ввести школьников в смысл, назначение, ценности, содержание разных типов профессиональной деятельности и способствовать превращению учащегося из объекта педагогических воздействий в субъект общего и профессионального образования, а значит, обеспечить условия профессионального развития личности на всех этапах жизненного пути.

Глава 4. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В условиях модернизации образования, активно развертывающейся в современной России, становится очевидной необходимость обращения исследователей к изучению и рефлексии возникающих особых форм взаимодействия между субъектами образовательной среды (учитель–ученик–родитель–психолог), порождающих качественно новые саморазвивающиеся общности, в которых полисубъектные взаимодействия способствуют личностному и профессиональному развитию всех членов общностей. В настоящее время отсутствуют научно обоснованные психолого-педагогические технологии, направленные *в рамках единой системы на совместное, одновременное, непрерывное* личностное и профессиональное развитие субъектов образовательной среды. В логике нашего изложения целесообразно начать с «непрерывного образования».

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования (2005 г.) «непрерывное образование» определяется как процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества. Согласно концепции, непрерывное профессиональное образование лиц старшего школьного возраста и взрослых создает условия для постоянного профессионального, карьерного и личностного роста в течение всей жизни. Речь идет, по нашему мнению, о непрерывном личностном и профессиональном развитии человека на протяжении жизненного пути. Таким образом, единство личностного и профессионального развития должно стать методологическим регулятором проектирования содержания непрерывного образования, технологий обучения и методов оценки качества образования в соответствии с требованиями современного общества. Решение стратегической задачи совершенствования содержания и технологий непрерывного образования обеспечивается, на наш взгляд, путем введения профильного обучения как средства дифференциации и индивидуализации обучения, создающего условия для формирования индивидуальной образовательной траектории и жизненной стратегии личности.

Социальной ситуацией личностно-профессионального развития является необходимость включения субъектов образования в особую общность — полисубъектное взаимодействие как такую форму непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность и характеризуется особым типом общности — полисубъектом [Митина 2007].

Феномен полисубъекта саморазвития проявляется через различные формы совместной активности и через разнообразные специфические признаки. Так, А.Л. Журавлев (2000) полагает, что такие шкалы свойств как «активность-пассивность», «удовлетворенность-неудовлетворенность», «устойчивость-изменчивость»

и некоторые другие имеют отношение к любым проявлениям коллективного субъекта и тем самым могут быть отнесены к группе наиболее общих его свойств, а, следовательно, к свойствам и полисубъекта саморазвития. Однако среди важнейших динамических свойств полисубъекта развития следует указать повышение уровня самосознания как отдельных субъектов, входящих в общность, так и группового самосознания, т.е. осознания своей группы как целостности, своего места в этой группе, системы взаимоотношений, существующих в группе, взаимоотношений с внешними субъектами и т.д. Этим проблемам посвящена довольно обширная литература [Асафов 1985; Козлова 1995; Максимов 1985; Маталина 1983; Хараш 1986; Ханин 1986].

Важное значение в изучении полисубъектного взаимодействия имеют работы, посвященные проблеме формирования образовательной среды [Панов 2000; Рубцов 2000; Слободчиков 2000; Ясвин 2001], под которой понимается система таких структурных элементов, совокупность которых обуславливает применение образовательных технологий: внеучебная работа; управление учебно-воспитательным процессом; взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами; возникающие общности взрослого и ребенка.

Сходные идеи и концептуальные модели, связанные с проблемой полисубъекта и полисубъектного взаимодействия, можно встретить в зарубежной психологии и педагогике (А. Комбс, Д. Куик, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Сарасон и др.).

Несмотря на то, что имеются исследования проблемы взаимодействия учителей и учащихся, однако в рамках единой развивающейся системы, экспериментальных исследований взаимодействия полисубъекта «учитель-ученик» и еще более широкой системы — «учитель-ученик-родитель-психолог» не проводилось. Вместе с тем именно эти системы создают необходимые условия для личностного и профессионального развития всех субъектов образовательного пространства школы.

Концепция и технология профессионального развития субъектов образования позволяют строить инновационные проекты и программы непрерывного общего образования на качественно новом уровне: системно, технологично и методически обеспеченно. Именно такое образование позволяет осуществлять переход от обучения, направленного лишь на *знания, умения, навыки* в их классическом понимании, к *личностным характеристикам* субъекта образования, которые во все большей мере выступают в роли непосредственных показателей зрелости человека, его личностного и профессионального развития.

Данный вывод многократно подтвержден в процессе успешной реализации специальных психолого-педагогических программ для учащихся, педагогов, родителей [Митина 2012; Барцевич 2012; Митина, Дониченко, Хохлова, Акованцева 2010], о чем пойдет речь в следующих параграфах.

4.1. Психологическая безопасность учащихся в системе взаимодействия «учитель–ученик»

Личностно-ориентированный образовательный процесс предполагает деятельность педагога, которая бы способствовала позитивному личностному развитию детей, сохранению их физического и психического здоровья. Обеспечение учителем психологической безопасности учащихся способствует переживанию ими

положительных эмоций, оптимизму, жизнеутверждающей активности, вере в себя, в свои силы и возможности.

В связи с этим заостряется вопрос об ответственности и влиянии учителя на психологическую безопасность учащихся. Это выдвигает повышенные требования к эмоционально-волевой, познавательной, творческой, коммуникативной и другим сферам деятельности педагога.

Вместе с тем одной из негативных тенденций в условиях перемен, происходящих в образовании, является ощущение педагогом угрозы потери стабильности, жизненно важных интересов, целей, ценностей. Это вызывает страх, повышает уровень тревожности, неуверенности у педагогов и учеников. Исследования показывают, что стрессовые факторы в образовательной среде часто приобретают масштабный характер. В последние годы дети школьного возраста, в силу недостаточного жизненного опыта, как правило, реагируют на возникающие трудности ростом эмоциональной напряженности, аффективными всплесками, снижением работоспособности, протестами в форме асоциального поведения и т.д. Увеличилось количество детей с пограничными психическими состояниями, возрастает количество детских суицидов [Димитров 2012; Егоров 1996; Котенева 1998; 2008].

В этой связи несомненной является актуальность изучения и анализа психологически опасных характеристик школьной среды, негативно влияющих на развитие личности учащихся.

Проблема психологической безопасности личности в сфере образования активно разрабатывается в последние годы. В большинстве работ [Баева 2002; Дашкова 2005; Дмитриевский 2002; Краснянская 2006; Ковалев 1987; Россоха 2005; Кабаченко 2000; Шлыкова 2004; Мастеров 1994; Суюнкова 2003; Elias 1930; Firedma 1993; Nathaway 1996; Johnson, Johnson 1995; Golly 1998; Fell 2001], выявляются и описываются уровни защищенности участников образовательной среды от угроз и насилия.

Центральными понятиями в исследованиях психологической безопасности личности являются «опасность» и «угроза». Согласно мнению Носкова Ю.Г. (1998), *опасность* есть совокупность условий и факторов, вызывающих нарушение нормального функционирования и развития человека и общества. Психологическая безопасность человека рассматривается А.Н. Суховым (2002) как отсутствие угроз и опасностей для личностного роста и самоактуализации «Я». Психологически безопасные условия предполагают отсутствие страхов, тревожности, фобий, зажатости, искажения самооценки, сужения круга общения, духовного и культурного обеднения.

Анализируя понятие психологической безопасности, Грачев Г.В. (2004) ссылается на изучение С.К. Роциным и В.А. Сосниным академических толковых словарей русского, английского, французского и немецкого языков, которыми было выявлено, что в общественном сознании понятие «безопасность» связывается не столько с отсутствием угрозы, сколько с состоянием, чувствами и переживаниями человека. Так, например, в английском языке «Словарь Чэмберса» расшифровывая понятие «безопасность», на первом месте указывает «состояние, чувство или средство пребывания в безопасности». С этим же понятием в нем связывается отсутствие «тревожности или озабоченности, уверенность, стабильность». В «Оксфордском словаре» говорится о состоянии «более, чем уверенности». В «Словаре современного американского языка», помимо указания на «свободу от опасности,

риска» выделяется «свобода от озабоченности, сомнений». Французский «Ля рус» также подчеркивает состояние «уверенности и отсутствие беспокойства». Немецкий словарь включает в понятие безопасности «надежность, уверенность, возможность рассчитывать на что-либо».

Большинство исследователей, рассматривающих проблему безопасности в разных сферах жизнедеятельности человека, при определении безопасности базируется на представлении о существовании зависимости между величиной воздействия какого-либо вредного фактора на рассматриваемый объект и эффектом от такого воздействия, наблюдаемого как изменение функций объекта, его состава и структуры. Обращаясь к работе М.А. Котика, мы видим, что необходимо разделять понятия защищенность и безопасность: «понятия защищенность и безопасность не должны рассматриваться как синонимы — первое определяет потенциальные возможности человека противостоять опасностям, а второе — результаты практической реализации этих возможностей» [Котик, Емельянов 1985: 38]. Защищенность можно рассматривать как один из возможных, но не достаточных вариантов реагирования на опасность.

В целом можно выделить два подхода к объяснению психологической безопасности личности: 1) безопасность человека относительно характеристик окружающей среды; 2) безопасность человека, как характеристика его внутреннего состояния, составляющая основу его реагирования на изменяющиеся внешние условия.

Чаще всего в научной литературе рассматривается информационно-психологическая безопасность личности как состояние защищенности ее психики от действия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентировочной основы социального поведения человека, а также адекватной системы его отношений к окружающему миру и самому себе. По мнению Т.С. Кабаченко (2001), под психологической безопасностью понимается определенное состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности функционирования и развития субъектов (отдельного человека, групп, общества в целом).

Значительный пласт в исследованиях психологической безопасности связан с анализом и интерпретацией психологических аспектов категории «безопасность» в диаде «общество-личность». Это дает возможность исследовать безопасность человека в зависимости от принадлежности его к социальным сообществам, его образа, качества и стиля жизни, уровня социально-психологической компетентности, а так же исследовать воздействие на человека различных видов опасностей: физической, психической и духовной. По мнению Т.И. Колесниковой (2001) физическая опасность, определяясь субъективными или объективными факторами, обладает разрушительными последствиями для здоровья и жизни человека. Психическая опасность приводит к тому, что возникают психические нарушения способные спровоцировать преждевременную смерть, в том числе и от суицидальных действий. Психическая опасность сопровождается утратой ценностей, с которыми индивид идентифицирует себя. Согласно авторской позиции опасность направлена, как правило, на какой-то один уровень человека, однако, в силу его целостности изменение одного из уровней с течением времени может распространиться на остальные.

Психологическую безопасность можно рассматривать в разных сферах: индивидуальную безопасность человека, безопасность общества и семьи (как ячейки общества), государственную безопасность, планетарную безопасность. При этом важно помнить, что человек как субъект безопасности может стать и организатором, и разрушителем, как собственной, так и общественной, государственной безопасности и даже поставить под угрозу существования нашу планету.

Центральной категорией нашего исследования психологической безопасности выступает «опасность» и «угроза», которая выражается в проявлении страха, высокого уровня школьной тревожности у учащихся.

К опасностям и угрозам для здоровья учащихся в образовательной среде Л.А. Регуш [Регуш 2008] относит несоответствие уровня требований учебного предмета возможностям ученика, трудности контакта ученика и учителя в учебной деятельности, пассивную позицию учащихся в процессе обучения, отсутствие интеграции между различными предметами и трудности учащихся в успешном выполнении домашних заданий, нанесение интеллектуального, морального и физического ущерба личности ученика и, как следствие — формирование потенциально опасной личности, как для общества, так и для себя самой.

В настоящее время нет достаточно полной, обоснованной и подробной общей классификации угроз психологической безопасности школьной среды и их источников. Это связано с новизной и сложностью этой проблематики, а также с тем, что сама процедура и результат классификации зависят от тех задач, которые необходимо решить, и в связи с этим — от избираемых оснований и критериев, которые используются при классификации. Основной целью предпринятого нами анализа научной литературы является выделение основных источников угроз психологической безопасности в школе с позиций отдельного человека (учителя, ученика) для определения способов и механизмов обеспечения его психологической защиты.

В концепции психологической безопасности образовательной среды, разработанной И.А. Баевой (2002) исследуется проблема предотвращения угроз для позитивного, устойчивого развития личности. Автором выявлены эмпирические референты психологической безопасности образовательной среды:

- низкий уровень психологического насилия;
- преобладание диалогической направленности субъектов в общении;
- позитивное отношение к основным параметрам образовательной среды у всех ее участников;
- преобладание гуманистической центрации у субъектов образовательной среды;
- высокий уровень удовлетворенности школьной средой, рассчитываемый как суммарная оценка отдельных характеристик социальной среды.

Автор данной концепции утверждает, что наличие в школьной среде указанных выше референтов способствует сохранению и развитию психологического здоровья участников образовательного процесса, что, в свою очередь, обеспечивает успешность осуществления личностью любого вида деятельности. Однако противоречия современного образовательного процесса приводят к резкому увеличению нарушений нервно-психического характера, как у детей, так и у взрослых. Депрессивные, соматоморфные и тревожные расстройства отражают основные тенденции психических нарушений. Проблема сохранения состояния душевного благополучия, характеризующегося отсутствием болезненных психических проявлений

и обеспечивающего регуляцию поведения и деятельности, вызывает все большую тревогу у практических психологов и педагогов.

Среди угроз психическому, физическому здоровью и развитию учащихся выделяемых в работах (Н.В. Дашкова, И.А. Баева, Рубцова, Сергеевой и др.) можно назвать следующие:

1. Современные школьники испытывают длительный систематический стресс. Ребенок не может ни избежать, ни изменить этого. Но уменьшить воздействие факторов, вызывающих стресс, может педагог. Принимая во внимание «большую нагрузку» и «трудную» программу, современный учитель должен понимать, насколько губительно сказывается стресс (эмоциональная напряженность) и как он влияет на состояние здоровья ребенка, на его рост и развитие, на его психическое состояние, на его будущее.

2. Увеличение объема информационной нагрузки. Школа пытается дать учащимся не оптимальный, а максимальный объем знаний. Исследования показывают, что здоровье девочек за время обучения (страдает) ухудшается сильнее, чем здоровье мальчиков. Девочки более ответственно относятся к учебе и, в меньшей степени, чем мальчики, вовлечены в активную нагрузку. Перегрузки в учебе приводят к переутомлению и физическому недоразвитию девочек.

3. Несоответствие методик и технологий функциональным и возрастным возможностям ребенка. Часто не учитываются психофизиологические механизмы, которые могли бы обеспечить развитие определенного навыка в определенные чувствительные периоды.

4. Нерациональная организация учебного процесса. Зачастую учитель старается успеть выполнить письменные работы, поиграть, посмотреть видеоматериалы и т. д., что ведет к перегруженности и переутомлению учащихся. Несомненно, что любая педагогическая технология требует проведения гигиенической экспертизы и должна внедряться с учетом возрастных и физиологических особенностей детей (учащихся).

5. Формализация индивидуального подхода в обучении. До сих пор основой дифференцированного подхода является школьная успеваемость, а не психологические особенности учащихся.

6. Наличие дидактической монотонности в учебном процессе. Использование однотипных заданий в течение учебного года приводит не столько к переутомлению, сколько к эмоциональному пресыщению.

7. Ослабление научно-технического и технологического потенциала страны, сокращение исследований на стратегически важных направлениях научно-технического развития угрожает образовательному пространству утратой передовых позиций в мире, деградацией педагогических школ, ограниченным вовлечением в единое мировое информационное и образовательное пространство.

8. В качестве еще одной причины следует указать наличие в школе фактора соревновательности, следствием которой является ориентация учащихся на высокие показатели. Известно, что отстающих в учебе, как правило, осуждают. Причем в дальнейшем такое отношение к ним становится враждебным. У таких детей легко развивается «пораженческая» реакция и негативное представление о собственной личности, формируется заниженная самооценка: они смиряются с ролью «неудачников», «неуспевающих» и даже «нелюбимых», что препятствует их дальнейшему развитию и увеличивает риск возникновения психосоматических расстройств.

9. Причиной школьных стрессовых ситуаций является также отсутствие дружеских отношений или неприятие детским коллективом, проявляющееся в оскорблениях, издевательствах, угрозах или принуждениях к тому или иному неблагоприятному поступку. Следствием неспособности ребенка соответствовать настроениям, желаниям и деятельности сверстников становится почти непрекращающееся напряжение в отношениях, личностные конфликты, доходящие до прямых столкновений между отдельными детьми или их группами с негативными последствиями.

10. Недостаточная эффективность профилактики правонарушений в школьной среде.

11. Угрозу здоровью участникам образовательного процесса создает низкий уровень организации медико-психологической и социальной помощи, неэффективная деятельность службы охраны труда в системе образования.

12. Низкий уровень компетентности работников образовательных учреждений и самих учащихся в психологической безопасности, а также отсутствие систематизированных знаний о способах ее обеспечения.

До недавнего времени образовательный процесс в отечественной науке не рассматривался с точки зрения имеющихся в этом процессе угроз и опасностей, нейтрализация которых необходима с целью сохранения благоприятных психологических условий для здоровья и развития субъектов образовательного процесса. В настоящее время, практика и теория отечественной науки признает наличие специфических стрессов, вызванных учебным процессом. Однако, отсутствие, во многих случаях, профессиональной компетентности педагогов в области психологической безопасности, в самом глубоком ее понимании, предопределяет нарушение в эмоциональной и мотивационной сферах обучающихся. Все это с необходимостью требует обращения к исследованию педагогической деятельности в аспекте безопасности с последующим обучением учителей способам поведения, которые помогут им конструктивно разрешать педагогические трудности.

Трудности, возникающие в процессе обучения разнообразны и требуют различных подходов к их решению. В данном случае показателен пример эффекта выученной беспомощности. Общеизвестно, что он возникает в строго контролируемом распорядке жизни, в том числе и в условиях монополии адаптивно-дисциплинарной модели образования. Суть этого эффекта состоит в том, что ребенок, раз за разом убеждающийся в неподконтрольности ситуации, в невозможности своими действиями изменить ход событий, в конечном счете, вообще отказывается от поиска. Неотъемлемыми чертами его характера становятся послушность и исполнительность. В результате ребенок начинает нуждаться в жестко регламентированном образе жизни, где высшей добродетелью является исполнительность, беспрекословное выполнение инструкций. Ребенок уже сам начинает избегать жизненных перемен, уклоняться от решения сложных задач, так как они сулят неизвестное, вынуждают к поиску, а поиск атрофирован. У ребенка исчезает потребность в поиске и контроле ситуации, так как контроль постоянно находится в руках взрослого. Тяжелым следствием эффекта выученной беспомощности становится утрата детьми чувства достоинства, потеря веры в себя. В данном случае психологическая опасность состоит в том, что сложившиеся условия не способствуют развитию у детей активности, интеллектуальной инициативы, потребности ставить перед собой сверхзадачи.

Известно, что дети, в силу малого жизненного опыта, сталкиваясь с психологическими трудностями, не всегда способны к точному отражению ситуации, фиксации ее значимых признаков, поиску альтернативных вариантов осуществления собственной активности, — но во взаимодействии с учителем наиболее чувствительны к проявлению его личностных характеристик, позитивному/негативному к ним отношению, т. е. эмоциональному состоянию педагога. В итоге, данная особенность восприятия в сочетании с неспособностью объективно оценивать впечатления, противоречащие знаниям и опыту человека, может стать психологически опасной для развития учащихся.

Психологически безопасные условия взаимодействия педагога и учащихся заключаются, прежде всего, в сформированной учителем доверительной атмосфере, особом климате взаимоотношений, эмоциональной открытости и внутренней психологической свободе. Создавая учебный микромир и микроклимат, педагогу необходимо помнить, что эффективность взаимодействия с учениками, по мнению Г.А. Китайгородской (2004), зависит от способности педагога «активно влиять на эмоциональную атмосферу урока, способствовать возникновению у учащихся эмоциональных состояний, благоприятных для учебной деятельности».

Согласно многолетним исследованиям Е.И. Щерблановой (2011) на развитие одаренных детей влияют условия школьной среды. Характер и степень этого влияния существенно зависят от соответствия условий обучения психологическим особенностям одаренных детей на каждом возрастном этапе. Большинство одаренных учащихся, позитивно оценивающие свои возможности, более успешно реализуются в учебной деятельности. Стоит отметить, что позитивная оценка учеником себя в большой степени зависит от умения учителя поддержать его познавательную активность и творческие проявления.

По мнению К. Роджерса (1966), учитель, стремящийся к созданию на уроке благоприятной атмосферы, стремится выражать эмпатию и опирается на принципы диалогового общения:

1. Демонстрация доверия детям на протяжении всего учебного процесса.
2. Помогать детям в постановке и выполнении учебных задач.
3. Опора на внутреннюю мотивацию детей в учении.
4. Чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.
5. Служить источником опыта для детей в случаях затруднений.
6. Быть активным участником группового взаимодействия.
7. Открыто выражать детям свои чувства.
8. Стремится к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства детей.
9. Стремится к самопознанию.

По мнению А.В. Сергеевой (2011) в современной психологической и педагогической теории и практике стоит проблема формирования и развития высокого личностного потенциала учеников, при одновременном сохранении психического здоровья, занимает одно из важных мест. Решение задач этого направления обуславливают широкий спектр еще не изученных проблем, одной из которых является поиск методов такого взаимодействия педагогов и учащихся, при котором субъекты образовательного процесса воспринимали бы среду как благоприятную для развития их личности, были бы мотивированы на формирование такой среды и чувствовали свою психологическую защищенность.

Мы солидарны с мнением Н.В. Дашковой (2009) анализирующей в своем исследовании деятельность психологической службы школы, которая по ее мнению, имеет необходимый ресурс для обеспечения условий психологической безопасности образовательной среды. Это осуществляется за счет воздействия на личностные проявления эмоциональных и коммуникативных особенностей субъектов образовательной деятельности.

Н.Л. Шлыкова (2004) рассматривает уровень психологической безопасности образовательной среды как детерминацию, по крайней мере, двумя моментами: уровнем субъективности (перцептивными, когнитивными, эмоциональными процессами) и объективными факторами — уровнем развития среды (корпоративной культуры), содержанием, условиями, характеристиками деятельности. Составляющими психологической безопасности образовательной среды, по ее мнению, являются противоречия между ценностями субъекта и отраженными характеристиками реальной действительности. В тоже время результаты исследований [Дорофеев, Злобин 2001] показали, что уровень развития самосознания личности современных российских старшеклассников, в целом не соответствует требованиям социально-психологического норматива. Независимо от характера образовательной среды более чем у 50 % учащихся девятых классов выявлены признаки несформированности «Я — концепции»; более чем у 80 % девятиклассников установлены неблагоприятные тенденции в развитии личности, проявляющиеся в особенностях их самооценки и уровня притязаний.

Обобщая сказанное, можно заметить, что наличие психологически опасных характеристик в реальности образовательного пространства свидетельствует о необходимости формирования и развития такого взаимодействия в системе «учитель-ученик», в котором существует сотрудничество, доверие, взаимопомощь, позитивное отношение учеников с педагогом, что способствует сохранению здоровья и гармоничному развитию субъектов образовательного процесса. На наш взгляд, это возможно при реализации учителем модели личностно-профессионального развития в педагогической деятельности.

В исследовании психологической безопасности личности в школе мы учитываем работы [Коменский 1955; Баева 2007; Битянова 1994; Дубровина 2004; Климов 2004; Ковалев 1987; Панов 2007; Прихожан 2000; Рубцов 2008; Ясвин 2001], рассматривающие вопросы моделирования и проектирования компонентов образовательной среды. Результатом взаимодействия системы компонентов происходит становление и развитие учащихся, что дает им чувство защищенности, так как их личность востребована, реализует свои потребности и свободно функционирует.

В модели образовательной среды разработанной В.В. Рубцовым (2008), необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности со взрослым и/или с другими участниками образовательного процесса протекающего в форме сотрудничества (коммуникативного взаимодействия).

В русле экопсихологического подхода модель образовательной среды, предложенной В.И. Пановым (2007), рассматривается психическое развитие человека в ходе его обучения в контексте системы «человек — окружающая среда». В данном подходе под «образовательной средой» понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся

способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации».

Модель «проектного поля» образовательной среды, созданная В.А. Ясвиным (2001) направлена на оптимизацию педагогом образовательного процесса и обеспечение учащихся возможностью для развития личностной свободы и активности.

Образовательная среда школы является частью жизненной среды человека. Учебные заведения, как социальный институт общества, являются субъектами безопасности, поэтому важность изучения психологической безопасности личности в образовательной среде состоит в том, что учебное заведение, включая в себя подрастающее поколение, взрослых и семью, способно строить свою локальную (частную) систему безопасности как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития.

Анализируя работы в области социоэкологических проблем школы Н.Н. Моисеева, М. Хейдмеса, М. Черноушека, Р. Bell, Р. Gump, D. Stokols, Г.А. Ковалев (1987) сделал вывод, что основными параметрами образовательной среды, дающие возможность для развития и саморазвития в ней личности являются:

1. Физическое окружение: архитектура школьного здания, степень открытости-закрытости конструкций школьного дизайна, размер и структура классных и других помещений, легкость их пространственной трансформации при возникшей необходимости, возможность и широта пространственных перемещений в них учащихся и т. п.

2. Человеческий фактор: степень скупченности учащихся (краудиг) и ее влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость учащихся, изменение персонального и межличностного пространства в зависимости от условий конкретной школьной организации, распределение статусов и ролей, половозростные и национальные особенности учащихся и учителей и т. п.

3. Программа обучения: структура деятельности учащихся, стиль преподавания и характер контроля, кооперативные или конкурентные формы обучения, содержание программ обучения (их традиционность, консерватизм или гибкость).

Таким образом, обеспечение психологической безопасности личностного развития всех участников образовательной среды может осуществляться как на организационном, так и на профессиональном и личностном уровнях.

Проблема исследования взаимодействия субъектов образовательного процесса является одной из значимых в образовательной среде. Работы Н.А. Аминова (1992), Г.А. Балла (1994), И.М. Румянцевой (2004), И.С. Якиманской (1995) и др., посвящены анализу профессиональной деятельности учителя с точки зрения влияния профессионального и образовательного уровня педагога на создание оптимального психологического климата в школе.

Исследуя феномен обеспечения учителем психологической безопасности учеников, необходимо обратиться к личностно-ориентированному подходу. В его основе его лежит признание индивидуальности, самобытности, самооценки каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта», а прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом. Развитие способностей ученика — основная задача личностно-ориентированной педагогики, и «вектор» развития строится не от обучения к учению, а, наоборот, от ученика к определению педагогических воздействий, способствующих его развитию.

Основоположник данного направления научной деятельности И.С. Якиманская (1995) — утверждает, что каждый ученик как носитель индивидуального, личного (субъектного) опыта «...прежде всего, стремится к раскрытию собственного потенциала, данного ему от природы в силу индивидуальной организации». Построение и реализация личностно-ориентированного образовательного процесса, обеспечивает условия индивидуального самовыражения обучающегося, позволяет сформировать у каждого ряд ключевых компетенций:

- самостоятельно приобретать и творчески использовать полученные знания;
- принимать самостоятельные и ответственные решения;
- планировать свою деятельность, прогнозировать и оценивать её результаты;
- принимать ответственность за себя и свое окружение;
- строить с другими людьми отношения сотрудничества и поддержки.

Согласно концепции Г.А. Цукерман (1997) важнейшими задачами учителя в личностно-ориентированном обучении является развитие интеллектуальных способностей учеников, обучение их самостоятельности в учебе, прививание навыков учебного сотрудничества, обеспечение при этом душевное здоровье и эмоциональное благополучие школьников. Ребёнок с эмоциональными проблемами не способен ни усваивать знания, умения, навыки, ни полноценно творить, ни полноценно общаться. В школе он обречен попасть в разряд «трудных» учеников — неуспевающих и недисциплинированных.

Н.А. Алексеев (1995) дает следующее определение личностно-ориентированного обучения: «это такое обучение, которое во главу угла ставит самобытность ребенка, его самооценку, субъективность процесса учения. Личностно-ориентированное обучение — это не просто учет особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно личностных функций». Личностно-ориентированное обучение [Алексеев 2006, Бондаревская 2000, Сериков 1994, Плигин 1995] должно обладать технологичностью, и поэтому есть смысл говорить о педагогической технологии личностно-ориентированного обучения. Технологию личностно-ориентированного обучения Н.А. Алексеев (1995) определяет следующим образом: «это специфическая индивидуальная (авторская) деятельность педагога по проектированию учебной деятельности и ее практической организации в рамках определенной предметной области с ориентацией на тип психического развития учащихся и учет личных возможностей педагога».

В концепции С.А. Смирнова (2001), отражающей методику совместного творчества, в качестве основной цели педагогического процесса рассматривается создание педагогом условий для максимально возможного развития способностей ребенка в сочетании с интенсивным накоплением социального опыта и формированием у него внутреннего психологического покоя и уверенности в своих силах. Методика опирается на следующие принципы организации учебной деятельности учащихся в школе:

- отношение к ребенку как к субъекту любого вида деятельности. Педагог должен полностью признать за ребёнком право на существование собственного мнения и индивидуальной линии развития;
- формирование личностного (субъект-субъектного) стиля взаимоотношений ученика со сверстниками и педагогами. Формирование такого стиля взаимоотношений

ношений возможно на основе развития диалогового способа выполнения учебных заданий;

- организация активного взаимодействия учащихся со сверстниками и создание ситуаций взаимообогащения;
- включение учащихся в творческую деятельность и развитие на базе учебного материала их творческих способностей. Творческая деятельность является средством интенсивного развития интеллектуальных способностей и личностных качеств ребёнка;
- создание в классе положительного эмоционального фона обучения, атмосферы эмоционального подъема и ощущения успеха
- построение обучения с опорой на игровые формы.

По мнению В.В. Серикова (1994), в личностно-ориентированном образовании поиск технологий создания личностно-ориентированной ситуации на материале разных предметов, сфер жизнедеятельности и возрастных периодов развития личности позволяет ставить воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, требующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление сложившейся ситуации. По данным его исследования в учебной ситуации предполагается использование трех типов базовых технологий:

- задачный подход, при котором изучаемый материал подается ученику как жизненно значимая проблема;
- учебный диалог, с помощью которого осуществляется совместный поиск учителем и учащимся ценности и смысла изучаемой проблемы;
- игровая технология, предусматривающая моделирование конфликтной или проблематичной ситуации, на примере которой закрепляется навык принятия самостоятельного решения, выполнения определенной социальной роли.

К достоинствам личностно-ориентированного обучения относится, прежде всего, внимание к внутреннему миру ребенка, развитию его личности посредством учения, поиск новых методов, форм и средств обучения. Однако, как отмечают западные педагоги, нельзя определять содержание и методы обучения, основываясь исключительно на интересах ребенка — это, как правило, ведет к снижению академического уровня обучения, т. к. игра, спонтанная деятельность и положительные эмоции становятся самоцелью, а приобретение знаний уходит на второй план.

Анализируя исследования психологической безопасности личности в образовательном пространстве, мы выявили отсутствие единства в определении термина «психологическая безопасность».

Впервые термин «психологическая безопасность» был введен С.К. Рошиным и В.А. Сосниным в 1995 г., под которым они понимали состояние общественного сознания, в котором общество в целом и каждая отдельная личность воспринимают существующее качество жизни как адекватное и надежное, поскольку оно создает реальные возможности для удовлетворения естественных и социальных потребностей граждан сегодня и дает им основания уверенности в будущем.

Т.И. Колесникова (2001) определяет психологическую безопасность личности как определенную защищенность сознания от воздействий, способных против ее воли и желания изменять психические состояния, психологические характеристики и поведение, что может кардинальным образом влиять на человека вплоть

до изменения его жизненного пути. В самом определении и в работе нами не обнаружено, какие феноменальные проявления психики в сознании человека, по мнению автора, выполняют функцию защиты.

В концептуальном подходе И.А. Баевой (2002), психологически безопасная образовательная среда определяется, как среда свободная от проявления социально-психологического насилия, агрессивности, недоброжелательности, создающая условия для позитивного личностного роста ее участников.

Н.Л. Шлыкова (2004) определяет психологическую безопасность образовательной среды как целостную систему процессов, результатом протекания которых является соответствие потребностей, ценностей субъекта отраженным характеристикам реальной действительности.

По мнению другого автора, Н.В. Дашковой (2005) под психологически безопасной школьной средой подразумеваются «основные противоречия, возникающие у субъекта в процессе его учебной деятельности: противоречия содержания учебного процесса, противоречия в сфере организации образовательного процесса, противоречия в коммуникативной сфере».

По мнению Н.Г. Россоха (2002) психологическая безопасность связана с удовлетворенностью или неудовлетворенностью участников условиями образовательной среды и проявляется в степени психологической напряженности в школе.

В деятельностном подходе Н.Д. Казакова (1994) проблема безопасности определяется как динамически устойчивое состояние по отношению к неблагоприятным воздействиям и деятельность по защите от внутренних и внешних угроз. Возможно, одним из факторов, предопределяющим такое состояние у учащихся, его динамику и устойчивость, является уровень развития личностно-профессиональных характеристик педагога.

На наш взгляд перечисленные факторы действительно играют важную роль в исследовании проблемы психологической безопасности личности в системе образования, однако не отражают полную картину всех воздействующих факторов.

Таким образом, мы видим отсутствие единства в интерпретации феномена безопасности. В основном понятие «безопасность» используется как перечисление условий, обеспечивающих безопасность жизни. Но если исходить из понимания того, что безопасность является определенной характеристикой среды, то активность человека в данном случае направлена на приспособление или стремление переместиться в более безопасную среду. В таком случае уместно предположить о наличии у человека способности предвидеть (предвосхищать) опасность, а это в свою очередь свидетельствует о его внутренних характеристиках, способствующих соотношению факторов среды

Т.М. Краснянская (2006) отмечает, что рассматривать психологическую безопасность с точки зрения характеристик среды недостаточно. Безопасность, по ее мнению, всегда соотносится с чем-то или кем-то в большей или меньшей степени приближения, что соответственно сказывается на ощущении человеком опасности/безопасности.

Мы так же считаем, что психологическую безопасность целесообразно рассматривать, как определенный эмоциональный фон, переживание ощущения благополучия/неблагополучия, возникающее в результате взаимодействия конкретного учителя с конкретным учащимся.

Теоретический анализ исследований позволил нам констатировать тот факт, что вопрос о психологической безопасности рассматривается авторами недостаточно системно: исследования носят главным образом фрагментарный характер. Существующее разнообразие подходов не решает психолого-педагогических проблем психологической безопасности учащихся. Причину этого мы видим в отсутствии единых концептуальных оснований в этих исследованиях.

В нашем исследовании [Митина, Барцевич 2012] концепция личностно-профессионального развития учителя выступает методологической основой организации и интерпретации эмпирических данных. Опираясь на положения концепции, мы предполагаем, что обеспечение психологической безопасности учащихся эффективнее осуществляется педагогами с высоким уровнем личностно-профессионального развития, реализующими свой труд в модели развития. Стремление учителей к саморазвитию, постоянная рефлексия личностно-профессиональных качеств (направленности, компетентности, гибкости), проявляющаяся в ходе осуществления профессиональной деятельности, отражается в способности педагога насыщать процесс общения с учениками положительными эмоциями, создавать творческую атмосферу на уроках, поддерживать профессиональную эффективность в условиях воздействия негативных факторов. В адаптивной модели созданию условий психологической безопасности учащихся препятствует низкий уровень развития личностных характеристик, приспособление учителя к сложившимся условиям среды, жесткое ролевое поведение, проявление защитных психологических реакций.

Взаимосвязь вышеуказанных проявлений дает нам возможность определить *психологическую безопасность учащихся как специфическое эмоциональное состояние, обусловленное переживанием психологического благополучия, защищенности, комфорта, отсутствием тревоги, страха, стрессов, возникающее в результате взаимодействия учителя с учениками.*

Вместе с тем, влияние уровня развития личностных характеристик учителей на психологическую безопасность учеников не было предметом специального экспериментального исследования.

Исследование проводилось на базе учебных заведений: математического лицея № 1564 (г. Москва) и лингвистической гимназии № 1522 (г. Москва). В констатирующем эксперименте приняли участие 744 ученика и 223 учителя. На этапе формирующего эксперимента участвовали 24 педагога, составившие экспериментальную группу, и 54 учителя, вошедшие в состав контрольной группы. До и после развивающей работы с педагогами, проводилось исследование психологической безопасности учащихся, учителя которых принимали участие в развивающей работе (93 учащихся) и учеников, чьи педагоги относились к контрольной группе (91 ученик).

В исследовании использовалась специально разработанная методическая программа, включающая методы наблюдения, беседы, опросы и блок диагностических методик. Применялись следующие методики: методика пятифакторного личностного опросника («Большая пятерка») Р. Мак-Крае и П. Коста; опросник направленности личности Б. Баса; методика измерения ригидности (гибкости) Н.В. Киршевой и Н.В. Рябчиковой; тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева; методика оценки работы учителя (МОРУ) Л.М. Митиной; методика диагностики межличностных взаимоотношений Т. Лири; многофакторный личностный опросник FPI (форма В); авторская анкета исследования семантического пространства

представлений учителей и учащихся о психологически опасных/безопасных характеристиках школьной среды; методика исследования уровня школьной тревожности учеников Филлипса; опросник Г.С. Кожухарь, В.В. Коврова «Психологическая безопасность образовательной среды (ПБОС)» для подростков.

Экспериментальное исследование проходило в 3 этапа:

Первый этап был направлен на изучение представлений учителей и учеников о психологически опасных/безопасных характеристиках школьной среды, с помощью авторской анкеты. В нем приняли участие 110 учителей и 550 учеников московских школ и гимназий.

Исследование *второго этапа* — констатирующего эксперимента проводилось на базе учебных заведений: математического лицея № 1564 лингвистической гимназии № 1522 г. Москвы. В нем приняли участие 54 педагога и 91 ученик математического лицея, 59 учителей и 103 ученика лингвистической гимназии. Этап состоял из 3 серий:

I с е р и я : изучение и сравнение психологической безопасности учащихся математического лицея и лингвистической гимназии.

II с е р и я : изучение личностных характеристик учителей двух альтернативных моделей профессионального труда и определение влияния личностных характеристик педагогов, на психологическую безопасность учащихся.

III с е р и я : Изучение и сравнение влияния личностных характеристик учителей, работающих в адаптивной модели и модели развития, на психологическую безопасность учащихся в условиях реального образовательного процесса (на уроке).

Третий этап — формирующий: разработка и реализация коррекционно-развивающей психологической программы «Психологическая безопасность на уроке».

Первый этап был направлен на изучение представлений 110 учителей и 550 учеников московских школ и гимназий о психологически опасных/безопасных характеристиках школьной среды. В качестве методической основы использовалась специально разработанная авторская анкета, исследующая семантическое пространство представлений учителей и учащихся о психологически опасных/безопасных характеристиках школьной среды. Участникам исследования (учителям и ученикам) было предложено анонимно ответить на два вопроса открытого типа: 1) назвать характеристики психологически благоприятной среды в школе; 2) назвать характеристики психологически неблагоприятной среды в школе. Ответы учителей и учеников на вопросы были подсчитаны по количеству упоминаний одной и той же характеристики и сведены в таблицы.

Полученные характеристики психологически опасной/безопасной школьной среды подверглись классификации по трем основаниям: характеристики, относящиеся к личности учителя и его профессиональной деятельности; характеристики, относящиеся к ученику, его учебе, взаимодействию с учителями, одноклассниками; характеристики, относящиеся к окружающему физическому пространству школы.

Данная классификация позволила определить различия в представлениях учеников и учителей о психологически опасных/безопасных характеристиках школьной среды (рис. 18). Наиболее часто в списке психологически опасных характеристик школьной среды, названных учениками, (включает 41 наименование) встречаются характеристики, относящиеся к чертам личности учителя, составившие 51% от всех названных характеристик, 21% названных характеристик, относятся к учащимся

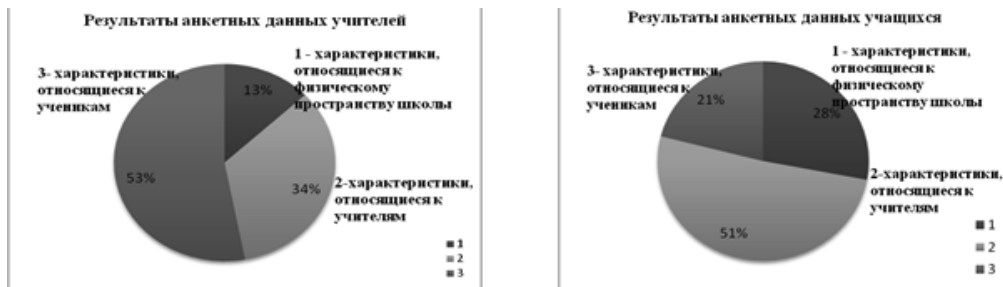


Рис. 18. Различия в представлениях учеников и учителей о психологически опасных/безопасных характеристиках школьной среды

и 28% — к физическому пространству школы. Перечень психологически опасных характеристик школьной среды, названных педагогами, (включает 45 наименований), относятся к личности учителя 34%, 53% всех названных характеристик связаны с учащимися и 13% относятся к физическому пространству школы.

Результаты исследования показали (рис. 18), что личность учителя является ключевой фигурой в создании психологической безопасности учеников. В анкетах учащихся содержится большее количество опасных/безопасных характеристик, относящихся к личности учителя, чем в анкетах самих учителей. В то же время, педагоги указывают в своих анкетах большее количество психологически опасных/безопасных характеристик, относящихся к ученикам и меньшее количество опасных/безопасных характеристик, относящихся к личности учителя. Это позволяет сделать вывод о низком уровне развития профессионального *самосознания* у опрошенных учителей, отражающем неспособность осознавать свое профессиональное поведение, личностные качества и эмоциональные проявления, что препятствует саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности самих педагогов, а так же созданию благоприятных условий для личностного развития учеников.

Далее из каждого списка, психологически опасных/безопасных характеристик образовательной среды, перечисленных учителями и учениками, были выделены те характеристики, которые имели наибольшую суммарную частоту упоминаний (выше 50%).

Списки представляют собой некие обобщенные «идеальные модели» или некоторое семантическое пространство описания представлений учителей и учащихся о психологически опасных/безопасных характеристиках школьной среды.

Как было выявлено ранее, в представлениях участников опроса, большинство характеристик психологической безопасности в школе связаны с личностью и профессиональной деятельностью педагогов. Анализ данных, дает возможность конкретизировать психологически опасные/безопасные характеристики как проявление личностных качеств учителей. Так, равнодушие, унижение личности учеников, отмеченные участниками анкетирования как психологически опасные характеристики, свидетельствует об отсутствии профессионально значимого качества личности учителей — *педагогической направленности*. В то же время, такие психологически безопасные характеристики, указанные опрошенными, как справедливость и уважение учеников со стороны учителя говорят о *направленности* учителя на ребенка,

**Результаты опроса учащихся и учителей:
психологически опасные/безопасные характеристики школьной среды**

Психологически опасные характеристики образовательной среды	Частота упоминаний в %	Психологически безопасные характеристики образовательной среды	Частота упоминаний в %
Психологическое давление (авторитарность) учителей	89	Уравновешенность учителей	88
Напряженность учителя	84	Доверие учителя к ученикам	87
Агрессивность со стороны учителя и учеников	82	Гибкость учителя в общении	86
Равнодушие учителя	76	Доброжелательность учителя	86
Необъективная оценка учителем знаний ученика	72	Уважение со стороны учителя и учеников	79
Некомпетентность учителя в своем предмете	72	Открытость учителя и учеников	75
Унижение личности ученика	71	Справедливость учителя	73
Раздражительность учителя	68	Ответственность учеников	73
Импульсивность учеников	65	Внимательность учеников	71
Физическая агрессия учеников	54	Дружелобие учеников	58
Наличие «изгоев» среди учеников	53	Уверенность учеников	53

ориентации на развитие его индивидуальных способностей, объективной оценке продвижения каждого из учеников в учебе

Проявление учителем во взаимодействии с учащимися таких психологически опасных характеристик как психологическое давление, напряженность, агрессивность, авторитаризм, раздражительность, говорит о *ригидности*, т.е. жестком ролевом поведении педагога, нетерпимости к ошибкам и недостаткам в поведении детей. Устойчивость (уравновешенность) эмоционального состояния и поведения учителя в педагогически трудных ситуациях, относится участниками опроса к психологически безопасным характеристикам. Это свидетельствует об умении (способности) педагогов регулировать свое эмоциональное состояние, способности отказать от неэффективных типов поведения в реализации поставленных задач, что обусловлено наличием у них такой интегральной личностной характеристики, как *гибкость*.

Согласно анкетным данным, психологически опасными характеристиками являются некомпетентность учителя в своем предмете, необъективная оценка учителем знаний учеников, что свидетельствует об отсутствии у педагогов глубоких знаний, умений и навыков, относящихся к деятельностной и коммуникативной подструктурам педагогической *компетентности*. Низкий уровень знаний учителями своего предмета, неспособность установить контакт с учащимися приводит к потере учениками интереса к обучению. Напряженность и агрессивность педагога формирует негативный эмоциональный фон, который вызывает у детей страх, тревожность и боязнь учителя. По мнению опрошенных, знание педагогом своего предмета, доверие, доброжелательность, открытость, относится к психологически безопасным характеристикам, способствующим созданию благоприятных, т.е. психологически безопасных условий для развития личности обучающихся, а также о наличии у учителей *педагогической компетентности*.

Анализ и обобщение полученных результатов дают возможность предположить, что личностные качества учителей, являющиеся компонентами структуры интегральных характеристик (направленности, компетентности, гибкости и самосознания), определяют их способность создавать психологически безопасные условия для развития личности учащихся. Эти условия формируются в системе взаимодействия педагогов и учащихся, способствуют или препятствуют возникновению у учеников страха самовыражения, тревоги и боязни учителя, проявлению негативных эмоциональных состояний и переживаний в ситуациях, сопряженных с самораскрытием, демонстрацией своих возможностей.

Данное положение определило выбор психологического инструментария для более полного и углубленного исследования влияния личностных характеристик педагогов на психологическую безопасность учащихся.

На *втором этапе* был проведен констатирующий эксперимент, состоящий из 3 серий.

1 серия была направлена: на изучение и сравнение уровня школьной тревожности (методика исследования уровня школьной тревожности учеников Филипса) и психологической безопасности образовательной среды (опросник Г.С. Кожухарь, В.В. Коврова «Психологическая безопасность образовательной среды (ПБОС)» для подростков) у учащихся математического лицея и лингвистической гимназии.

Необходимо отметить, что основной акцент в образовательном процессе лицея сделан на активное взаимодействие педагогов и учащихся и это создает условия для их самореализации. Учебно-воспитательный процесс в лицее строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. При помощи психологической службы и педагогического коллектива выстраивается индивидуальная траектория развития каждого школьника. Данное образовательное учреждение оснащено компьютерами и имеет свою локальную информационную сеть. Ученики посредством компьютера, при необходимости, имеют возможность получать от учителей дополнительные индивидуальные задания и консультации. Педагогический коллектив помогает учащимся формировать портфолио, вовлекает их в конкурсы (в России и зарубежом), олимпиады, кружки и т. д. Большое внимание в лицее отводится внеурочной деятельности (организации праздников, концертов, посещению культурно-исторических мест, проведению благотворительных мероприятий и т. д.), что способствует личностному развитию и процессу социализации обучающихся. Кроме того, учителя активно занимаются повышением своего профессионального уровня на курсах повышения квалификации, участвуя в тренингах, семинарах, конкурсах профессионального мастерства, обмениваются положительным опытом профессиональной деятельности с педагогами других школ.

Педагогический коллектив гимназии в основном ориентируется администрацией школы на достижение учащимися хороших показателей в учебе, путем строгой дисциплины, высоких требований и контроля за успеваемостью. При проведении уроков, учителя демонстрируют приемлемые (выше необходимого минимального уровня) показатели по методологической и предметной подготовке, но испытывают трудности при установлении психологического контакта и взаимодействия с учащимися на уроке. Подача информации производится монотонно, неэмоционально, контроль знаний проводится в основном методом фронтального опроса. При проведении уроков учителя пользуются в основном методическими разработками,

сделанными 10–15 лет назад. В отношении учащихся демонстрируется авторитарный стиль поведения, нарушение учениками хода урока пресекается жесткими, критическими замечаниями, угрозами, иногда оскорблениями. Это свидетельствует о том, что учителя гимназии не учитывают запросы и индивидуальные особенности учеников, ориентируются на достижения конечного результата учебной деятельности: получение учащимися необходимого уровня знаний. В самом коллективе педагогов отмечается слабый уровень коммуникаций по обмену опытом. Посещение учителями курсов и семинаров по повышению профессионального уровня происходит по указу администрации. Педагогические советы и собрания трудового коллектива проходят формально.

Анализ различий проводился с помощью непараметрического метода сравнения двух независимых выборок U-критерия Манна-Уитни (см. табл. 12).

Таблица 12

Сравнение средних значений переменных учащихся 5–9 классов лицея и гимназии

Методики	ПАРАМЕТРЫ	Ученики лицея	Ученики гимназии	U-критерий Манна-Уитни
Исследование уровня школьной тревожности учеников Филипса	1. Общая тревожность в школе	6,09	6,04	173,5
	2. Переживание социального стресса	3,48	5,5	136***
	3. Фрустрация потребности в достижении успеха	4,94	4,6	178
	4. Страх самовыражения	3,3	3,01	169
	5. Страх ситуации проверки знаний	3,27	3,41	162,5
	6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	2,1	4,62	134***
	7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	2,27	3,23	123**
	8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	4,19	6,3	123,9***
Психологическая безопасность образовательной среды (ПБОС)	1. шкала «Психологическая защищенность»	10,4	10,2	159
	2. шкала «Психологический комфорт»	15,3	14,2	149,7
	3. шкала «Психологическая удовлетворенность образовательной средой»	14,6	12,4	141,5**

В таблице уровни значимости обозначены: *** — максимально значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,001$); ** — очень значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,01$).

Анализ результатов исследования уровня тревожности по методике Филипса у учащихся лицея и гимназии выявил значимые различия по следующим параметрам:

1. Показатель шкалы «переживание социального стресса» у учеников гимназии (5,5) указывает на неблагоприятное эмоциональное состояние детей, на фоне которого развиваются их социальные контакты (прежде всего — со сверстниками). У учащихся лицея данный показатель ниже (3,48) и можно сказать, что они эмоционально более благополучны и контакты с окружающими людьми складываются продуктивнее.

2. Высокие показатели уровня тревожности по шкале «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» у учеников гимназии (4,62) — отображают их ориента-

цию на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревогу по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок. Низкие показатели по этой шкале у учащихся лица (2,1) говорят о большей самостоятельности и независимости их в оценке себя, своих поступков и от окружающих.

3. Высокие показатели по шкале «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» у учащихся гимназии (3,23) демонстрируют повышенный уровень тревожности, напряженности, что в данном случае можно объяснить повышенной интеллектуальной нагрузкой, т. к. школа работает по программе с углубленным изучением предметов.

У учащихся лица данный показатель (2,27) — свидетельствует о том, что они обладают большей устойчивостью к интенсивным интеллектуальным нагрузкам, а также то, что насыщенный образовательный процесс организован в соответствии с возрастными и санитарными нормативными показателями.

4. Показатели уровня тревожности по шкале «проблемы и страхи в отношениях с учителями» ниже у учеников лица (4,19), чем у учеников гимназии (6,3), что отображает общий негативный эмоциональный фон отношений гимназистов с педагогами и снижает успешность обучения детей.

5. Показатели по параметру «психологическая удовлетворенность образовательной средой» имеют высокий уровень различия между группой учащихся лица (14,6), и учеников гимназии (12,4). Это свидетельствует о том, что учителя лица создают более благоприятные психологические условия для учащихся, чем педагоги гимназии.

Анализ и обобщение полученных результатов позволяет сделать вывод, что ученики лица не испытывают страха перед педагогами, свободно сотрудничают с ними, достаточно самостоятельны и независимы от мнения окружающих, более успешно строят взаимоотношения со сверстниками, удовлетворены условиями школьной среды. Учащиеся гимназии наоборот находятся в ситуации переживания социального стресса, зависимости от оценки и мнения окружающих, испытывают затруднения в межличностном взаимодействии. Это создает определенные трудности школьникам в поиске оптимальных путей самовыражения, самоутверждения, самореализации. При этом «гимназисты» испытывают страх перед учителями, что указывает на отсутствие поддержки, сопереживания, сотрудничества со стороны педагогов по отношению к ним и ведет к неудовлетворенности учеников психологическими условиями образовательной среды. О влиянии отрицательных эмоций, как проявлений негативных психических состояний учителя, на возникновение таких же состояний у учащихся говорится в исследованиях зарубежных специалистов (Ла Бенне, Эберн, Лэндри, Шуер, Ф.Меерсон, Г. Селье, В. Суворова, К.Судаков, Дж.С. Эверли, Р. Розенфильд, и др.). Основным смысл результатов этих исследований заключается в том, что проявления негативных эмоций и состояний, связанных с тревожностью, раздражительностью влияет на продуктивность деятельности, в том числе и учебной. Х. Лахт исследовал вид поведения учителя, который препятствует нормальным отношениям с учащимися. Недоверие и непонимание учащихся, несправедливость к ним, раздражительность указаны им как основные проявления, расстраивающие отношения.

Возникновение стрессовых ситуаций в педагогической деятельности может спровоцировать возникновение у педагога состояние повышенной активации или ситуативной тревожности, для которой характерно, умеренное нервно-психическое

напряжение, мобилизация силы и энергии в достижении результата, стимулирует развитие учителя и учащихся. Но возможно и проявление тревожности как черты характера, основными характеристиками которой являются высокое напряжение, негативно эмоционально окрашенное состояние. Личностная тревожность, окрашена хроническими реакциями беспокойства, страха, гнева, постоянного предвосхищения отрицательных событий, «черно-белого» мышления, собиранием негативной информации о себе и мире. Часто личностная тревожность педагога приводит к нарушению структуры учебной деятельности, вызывая состояние неопределенности, тревожности обучающихся, дезорганизует их деятельность и может являться одной из причин «хронической неуспешности» учащихся.

Таким образом, полученные данные дали нам основание предполагать, что проявление личностных характеристик педагогов лица в большей мере способствует созданию условий психологической безопасности учеников, чем личностные характеристики учителей гимназии.

II серия экспериментального исследования была направлена на изучение самосознания, интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), определение и соотнесение по уровню личностно-профессионального развития учителей на группы испытуемых двух моделей профессионального труда: модели адаптивного функционирования и модели профессионального развития; выявление личностных характеристик учителей, работающих по разным образовательным программам, связанных со способностью педагогов создавать условия психологической безопасности учеников; определение влияния личностных характеристик педагогов, относящихся к разным моделям профессионального труда на психологическую безопасность учащихся.

Полученные с помощью диагностических методик показатели (всего 56), были сгруппированы, основываясь на положениях концепции профессионального развития личности, по следующим видам проявлений интегральных личностных характеристик: компетентность, направленность, гибкость и самосознание. Показатели, отражающие описанные в концепции профессионального развития личности интегральные характеристики педагогов, и были взяты за основу разделения учителей на группы, с целью выявления конкретной принадлежности каждого преподавателя к определенной модели профессионального труда. Для реализации этой цели был использован кластерный анализ как средство соотнесения педагогов по уровню развития к разным моделям профессионального труда. Таким образом, за основу выделения различных групп учителей были взяты показатели: направленность на общение, гибкость — ригидность, глобальное самоотношение, общение, взаимодействие учителя с учениками, поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке. Кластерный анализ методом k-средних (k-means clustering) позволил выделить 3 кластера и определить конкретную принадлежность каждого педагога к определенной модели профессионального труда.

Таким образом, кластер 1 образовали 27 педагогов, кластер 2 — 52 испытуемых, а кластер 3 — 34 учителя (см. график 1).

Учителя с высокими значениями качеств личности, входящих в состав интегральных характеристик (направленности, компетентности, гибкости) и самосознания (кластер 1) были отнесены к *модели профессионального развития*. Учителя со средними и низкими значениями выделенных характеристик (кластер 2 и 3) — отнесены к *адаптивной модели*.

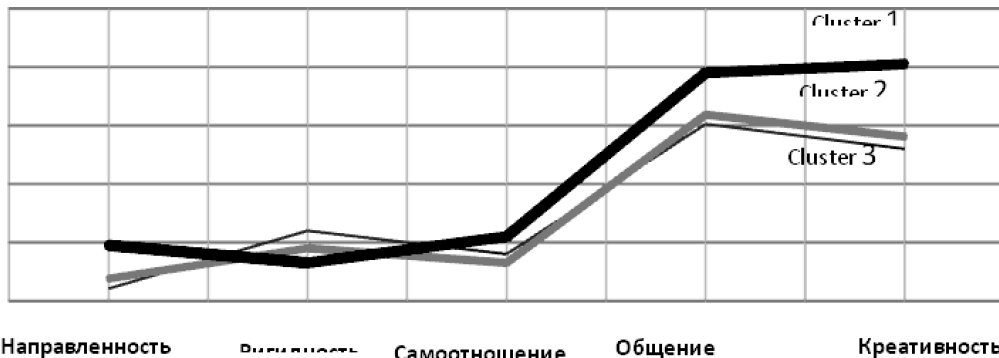


Рис. 19. График средних значений по шкалам для 3 кластеров (метод *k*-средних)

Педагоги *первой группы*, с высоким уровнем характеристик личностно-профессионального развития (кластер 1) составили 24 % от общего количества. Им присуще стремление к саморазвитию и созданию условий, способствующих проявлению творческих (креативных) возможностей учащихся.

Вторая группа учителей (2 кластер), составивших 46 % от общего количества, характеризуют средние и низкие значения выделенных показателей, позволяющие отнести данную группу к *адаптивной модели*. Неоднородность развития выделенных характеристик свидетельствует о наметившейся негативной тенденции в личностно-профессиональном развитии педагогов, т. е. низкий уровень активности в профессиональной самореализации, отсутствие творческого подхода к работе, формализм в общении, приспособительная тактика поведения.

В третью группу (3 кластер), включающую 30 % от общего количества учителей, вошли педагоги с поведенческой ригидностью, которая проявляется в стереотипности, жесткости поведенческих стратегий, наличии трудностей в общении и взаимодействии с учениками, неспособности принять индивидуальность других людей. Очевидно, что низкий уровень развития самосознания и интегральных характеристик педагогов является препятствием в личностно-профессиональном развитии самих учителей и негативно сказывается на развитии учащихся.

Стоит отметить, что 29 % учителей лица работает в модели профессионального развития. Основной же массе учителей гимназии (79 %), функционирующих в адаптивной модели, свойственен низкий уровень самосознания и интегральных характеристик личности, что может препятствовать обеспечению психологической безопасности учащихся.

В соответствии с задачами данного этапа мы провели описание и сравнение личностных характеристик учителей, относящихся к модели развития (1-я группа) и адаптивной модели (2 и 3 группы), по которым наблюдаются статистически значимые различия между двумя моделями профессионального развития труда педагогов, было проведено сравнение средних значений соответствующих им шкал. Анализ различий проводился с помощью непараметрического метода сравнения двух независимых выборок *U*-критерия Манна-Уитни (см. табл. 13).

Таким образом, из табл. 15 мы видим, что существуют значимые различия по уровню развития личностных характеристик учителей двух групп.

**Сравнение средних значений переменных
в двух моделях профессионального труда**

Методики	Переменные	Модель развития (1 группа)	Адаптивная модель (2 группа)	U-критерий Манна- Уитни
Направленность личности	Направленность на себя	6,1	6,4	498,5
	Направленность на общение с другими	12,33	7,67	162***
	Направленность на деловую активность	8,73	13,19	188***
Методика Лири	Авторитарность	8,1	7,5	468
	Эгоистичность	5,5	5,6	474,5
	Агрессивность	7,11	10,44	237***
	Дружелюбие	9	8,5	452
Пятифакторный опросник	Экстраверсия-интроверсия	49,24	41,33	399,5**
	Общительность-замкнутость	11,72	7,94	282***
	Привязанность-обособленность	59,9	57,4	463,5
	Теплота — равнодушие	11,7	11,7	508
	Сотрудничество-соперничество	6,27	3,81	225***
	Доверие-подозрительность	13,11	10,09	394,5**
	Самоконтроль поведения-импульсивность	9,53	6,92	421**
	Ответственность-безответственность	13,1	11,1	318**
	Эмоц. устойчивость-энеустойчивость	53,67	48,42	297**
	Тревожность-беззаботность	10,6	12,2	365***
	Напряженность-расслабленность	8,74	10,1	284**
	Депрессивность-комфортность	9,4	10,3	462,5
Эмоц. лабильность-стабильность	8,11	10,21	346**	
Методика ригидности	Гибкость-ригидность	13,04	24,14	159***
Тест-опросник самооценки	Шкала S «за» или «против» себя	21,03	15,33	106***
	Шкала I — самоуважение	11,2	11,3	511,5
	Шкала II — аутосимпатия	10,21	8,11	346**
	Шкала III — ожидаемое отношение от др.	10,5	6,7	227***
	Шкала 3 — самопринятие	5,5	5,4	479
	Шкала 7 — самопонимание	5,4	4,3	448
Личностный опросник FPI	Депрессивность	7,43	10,3	225***
	Невротичность	6,1	6,9	458
	Раздражительность	3,4	3,7	469,5
	Реактивная агрессивность	2,8	3,8	419
МОУ	IV. Общение, взаимодействие учителя с учениками.	80,2	66,6	214***
	VI. Поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке	80,8	49,7	5***

В таблице уровни значимости обозначены: *** — максимально значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,001$); ** — очень значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,01$); * — значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,05$).

Эти данные, позволяют сделать вывод о том, что в процессе общения у учителей лица, происходит более конструктивное взаимодействие с другими людьми. Это может быть связано с целью установления и поддержания межличностных отношений, при достижении общего результата совместной деятельности, включающей в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания партнера, чем у учителей гимназии.

Так же значимые различия обнаружены на значимом уровне различий по U-критерию Манна-Уитни =188*** и $p < 0,001$ и $p < 0,01$) в параметре — направленность на деловую активность.

У учителей лица, данный показатель составляет — 8,73.

Более высокую направленность на деловую активность, оценку в профессиональной деятельности, имеют учителя гимназии (13,19).

Результаты, полученные с помощью пятифакторного опросника Мак-Крэй-Коста «Большая пятерка», демонстрируют следующие показатели:

по параметру — (общительность).

Показатель у учителей гимназии — (7,94) данный показатель имеет среднюю оценку, что может свидетельствовать о среднем уровне общительности, некоторой ригидности и излишней строгости в оценке людей, холодности по отношению к другим людям.

У учителей лица данные показатели имеют высокие оценки (11,72). Они могут свидетельствовать об открытости и добросердечности, общительности и добродушии. Естественность и непринужденность в поведении, внимательность, доброта, мягкосердечность в отношениях. Проявляют яркие эмоции, живо откликаются на любые события.

Параметр — (самоконтроль).

Показатели, у учителей гимназии — (51,33), свидетельствуют о недисциплинированности, внутренних конфликтах в представлении о себе, невыполнение социальных требований.

У учителей лица — (59,24) наблюдаются высокие показатели данного фактора, что может свидетельствовать о самоконтроле, точности выполнения социальных требований. Контроль эмоций и поведения, доводит всякое дело до конца. Целенаправленность и интегрированность личности.

Параметр — (настойчивость).

Данный фактор демонстрирует характеристики у учителей, лица (13,11) такие как добросовестность, способность достигать поставленных целей, целостность, твердость, руководство объективной реальностью.

У учителей, гимназии (10,09), данный показатель свидетельствует о склонности незавершать начатое, подверженность чувствам, переменчивость интересов, быстрой утомляемости, ипохондрии.

Параметр — (эмоциональная устойчивость).

Показатели, у учителей гимназии — (48,42), заявляют о низкой толерантности по отношению к фрустрации, подверженность чувствам, переменчивость интересов, раздражительности, утомляемости, ипохондрии.

Показатели у учителей лица — (53,67) свидетельствуют о выдержанности, работоспособности человека. Эмоционально зрелый, реалистически настроенный. Характеризуется постоянством интересов. Лабилен.

Эмоциональная лабильность

Данный показатель у учителей гимназии — (10,21) свидетельствует о низкой подвижности эмоциональной сферы, что может препятствовать гибкому реагированию на ситуации в педагогической деятельности требующие эмоциональности. Показатель у учителей лицея (8,11) свидетельствует об оптимальной выраженности данного показателя.

Параметр — (тревожность).

Данный показатель у учителей гимназии — (12,09) свидетельствует о высокой тревожности, депрессивности, ранимости, впечатлительности в профессиональной деятельности.

У учителей лицея — (9,04), данный показатель знаменует уверенность в себе, спокойствии в профессиональной деятельности, жизнерадостности, энергичности.

У учителей лицея — (10,21), оптимально выраженные показатели свидетельствуют о склонности объективно оценивать свои достоинства и недостатки, что говорит о доверии к себе и позитивной самооценке.

По результатам методики самоотношения Столина, Пантелеева выявлен высокий уровень различий на значимом уровне различий по U-критерию Манна-Уитни = 106*** и $p < 0,001$ и $p < 0,01$) параметра шкалы — глобальное самоотношение.

Показатель по шкале «глобальное самоотношение» у учителей лицея составляет (21,03), что может свидетельствовать о большей автономности, независимости от внешних оценок, высоком самосознании, рефлексии своей деятельности, чем у учителей гимназии (15,33).

Параметр (ригидность)

Данный показатель отображает на высоком полюсе значений у учителей гимназии (24,14), отображает консерватизм, во взглядах, привычках, выраженность затруднений в перестройке своей деятельности. Низкие значения у учителей лицея (13,04), свидетельствуют о спонтанности, контактности, креативности, гибкости поведения в проблемных ситуациях.

Параметр (депрессивность)

На высоком полюсе значений у учителей гимназии (10,3) этого показателя проявляется в невротических состояниях, которые могут быть связаны с ситуативной тревогой в профессиональной деятельности. Возможно, плохая приспособляемость, неудовлетворенность достигнутым в профессиональной деятельности, что может привести к нарушению деятельности. У учителей лицея — (7,43), данный показатель в норме, что может свидетельствовать о том, что в целом они удовлетворены жизнью, способны достичь желаемого.

Показатель по шкале «аутосимпатия» отражает дружелюбность-враждебность к собственному «Я». В содержательном плане шкала на позитивном полюсе объединяет одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивную самооценку, что характерно для учителей 2 группы (55,73). На негативном полюсе — видение в себе по преимуществу недостатков, низкую самооценку, готовность к самообвинению. Пункты свидетельствуют о таких эмоциональных реакциях на себя, как раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров («и поделом тебе»), у учителей 1 группы (42,30).

Показатель по шкале «отношение других» у учителей 2 группы составляет (57,47), что отражает ожидание позитивного отношения к себе окружающих, чем

у учителей 1 группы (41,79), что может отражать ожидание негативного отношения к себе окружающих.

По результатам методики оценки работы учителя (МОРУ) Л.М. Митиной, высокий уровень различий обнаружен на высоком уровне по U-критерию Манна-Уитни =314** и ($p < 0,001$ и $p < 0,01$) параметра «общение, взаимодействие учителя с учениками».

Учителя гимназии имеют значением данного параметра ниже минимально необходимого (63,71). Это означает, что им представляется сложным (а иногда и вовсе невозможным) демонстрация широкого ролевого репертуара, в связи с чем возникают трудности в установлении необходимого контакта с учениками, а их мнения и суждения, зачастую, являются конечными и не могут быть ни кем оспорены. Они склонны проявлять сухость в обращении, монологизм, слабый эмоциональный контакт с учениками. Педагоги лица демонстрируют показатели по данному параметру выше необходимого уровня (78,43), что указывает на диалоговое взаимодействие учителя и учеников, основанное на доверии, открытости, уважении и взаимопонимании. Общение носит продуктивный характер, так как основано на интересах учащихся. Учитель адекватно презентует себя, поощряет вопросы учащихся, поощряя тем самым личностный рост ребенка.

Высокий уровень различий обнаружен на значимом уровне по U-критерию МаннаУитни =30*** и ($p < 0,001$ и $p < 0,01$) параметра «поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке». Низкие значения данного параметра у учителей гимназии (51,22) показывают, что педагоги испытывают трудности в умении поддерживать творческую (креативную) атмосферу на уроке, в построении отношений на принципах равенства личностных позиций ученика и учителя, склонны к проявлению авторитарности непосредственно в общении с учащимися и создании положительного эмоционально-психологического климата на уроке. Все это проявляется в невозможности коррекции своего поведения сообразно изменяющимся условиям. В то же время высокие показатели этого параметра у педагогов лица (81,26) демонстрируют открытость в общении, которая строится на отношениях доверия, а также понимающее и принимающее отношение к учащимся. Создание эмпатийной атмосферы на уроках, стремление к более полному проявлению своих творческих (креативных) возможностей направленно на установление учителем отношений, основанных на уважении, доверии и предоставлении ученикам безусловного права быть самим собой.

Учителей 1-й группы работающих в *модели развития*, отличает высокий уровень развития интегральных характеристик личности (направленности, компетентности, гибкости), способность создавать творческую атмосферу на уроках, основанную на принципах взаимного уважения, дружелюбия, открытости, равенства личностных позиций учителя и ученика, понимания и принятия его индивидуальной неповторимости. Это способствует более полному проявлению и раскрытию возможностей учащихся, обеспечивает психологически безопасные условия развития личности детей.

Педагоги 2-й группы, работающие в *адаптивной модели*, испытывают затруднения в построении эмоционально-положительного диалогового общения с учениками, эмоционально неустойчивы, ригидны, проявляют в отношении учащихся холодность, отчужденность, подозрительность. Ориентация учителей данной группы в своей деятельности на результат, ведет к обострению соперничества, ослабляет

коммуникативное взаимодействие между педагогами и учениками. В результате формируется неблагоприятный психологический фон, препятствующий личностному развитию самих педагогов и детей, вызывает у них страх самовыражения, негативные эмоциональные переживания и состояния.

Для более полного анализа личностных характеристик учителей 1-й группы, работающих в *модели развития*, определения взаимосвязей между переменными, сужения размерности данных и выявления общих тенденций, был применен факторный анализ, который проводился методом главных компонент с процедурой варимакс-вращения (Varimax normalized) нормализованных переменных. В результате анализа были отобраны четыре основных фактора.

Первый фактор биполярный. Его положительный полюс определяется положительным значением шкалы «эмоциональная устойчивость» (0,968). Отрицательный полюс этого фактора определяется противоположными полюсами указанных шкал: эмоциональная лабильность–эмоциональная стабильность (–0,677), тревожность (–0,856), напряжение (–0,802), депрессивность (–0,876). Поскольку на положительном полюсе значений находится компонент, стабилизирующий негативные эмоциональные состояния, то это, по нашему мнению, и обуславливает их отрицательные значения, что позволяет назвать этот фактор эмоциональной гибкостью.

Второй фактор является однополюсным и определяется положительными значениями следующих шкал: самоконтроль (0,802), ответственность (0,746) доверие (0,677), экстраверсия – интроверсия (0,637), сотрудничество (0,558). Входящие в этот фактор компоненты характеризуют процесс общения, стремление поддерживать контакт. Фактор можно назвать направленность на общение.

В третий фактор вошли однонаправленные конструкты: направленность на общение (0,815), «общение, взаимодействие с учениками» (0,729), «поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке» (0,621). Сочетание ориентации на общение, поддержание творческой деятельности определяет данный фактор как коммуникативную компетентность.

Четвертый фактор включает в себя значения показателей: гибкость-ригидность (0,642), ожидаемое отношение от других (0,626), аутосимпатия (0,628), агрессивность (–0,559), самоотношение (0,592), общительность (0,571). Данное распределение шкал можно интерпретировать, как способность позитивно принимать индивидуальность другого человека, на основании самопринятия. Этот фактор можно определить как самоотношение. Самоотношение, аутосимпатия, характеризуют аффективный компонент профессионального самосознания.

Следующей важной задачей данного этапа исследования являлось выявление влияния личностных характеристик педагогов на обеспечение психологической безопасности учеников с помощью множественного регрессионного анализа (МРА) данных. В качестве независимых переменных выступили 4 выделенных нами фактора. В роли зависимой переменной – показатели, влияющие на психологическую безопасность учащихся (IV и VI компетентности методики МОРУ) «общение, взаимодействие учителя с учениками», «поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке».

По результатам двух МРА нами были получены следующие уравнения регрессии:

1) «Общение, взаимодействие учителя с учениками» = $12,172 + 1,245\Phi_1 + 3,194\Phi_2$, где Φ_1 – фактор1 «эмоциональной гибкости», Φ_2 – фактор2 «направленность на общение».

2) «Поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке» = $79,07 + 3,369\Phi_2 + 5,584\Phi_4 + 4,627\Phi_1$, где Φ_4 – фактор4 «самоотношение», фактор1 «эмоциональной гибкости», Φ_2 – фактор2 «направленность на общение».

В результате анализа полученных данных следует, что взаимосвязь между зависимой переменной и предикторами проявляется на статистически значимом уровне ($R_1=0,869$, $F_1=11,31$, $p<0,00001$; $R_2=0,551$, $F_2=1,59$, $p<0,019$) (R – показатель взаимосвязи между зависимой переменной и предиктором). Построенные линейные регрессии адекватно описывают причинно-следственную связь между зависимой переменной и предикторами, свободные члены статистически значимы ($I_1=12,172$, $p<0,001$; $I_2=79,07$, $p<0,001$). Полученные линейные регрессии объясняют в первом случае 75% ($R^2=0,75$), во втором 35% ($R^2=0,35$) дисперсии зависимой переменной.

Таким образом, из представленных уравнений регрессии видно, что главными факторами, детерминирующими обеспечение педагогами психологической безопасности учащихся, являются *фактор1* ($B_1=1,245$, $p<0,00009$, $B_2=4,627$, $p<0,0001$) «эмоциональная гибкость», *фактор 2* «направленность на общение» ($B_1=3,194$, $p<0,0001$, $B_2=3,369$, $p<0,0001$). Входящие в данные факторы психологические переменные являются личностными качествами педагогов, необходимыми для обеспечения условий психологической безопасности учеников. Полученное уравнение регрессии говорит о следующем: оптимально высокие показатели таких личностных качеств учителей как самоконтроль, ответственность, доверие, экстраверсия, сотрудничество, а также эмоциональная устойчивость, необходимая для снижения влияния негативных эмоциональных состояний педагогов (тревожности, напряженности, депрессивности), статистически значимо увеличивают значения показателей, влияющих на психологическую безопасность учащихся: «общение, взаимодействие учителя с учениками», «поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке». И наоборот, чем ниже проявление у педагогов данных личностных характеристик, тем ниже психологическая безопасность учащихся.

Итак, статистически подтверждено предположение о том, что высокий уровень развития личностных характеристик педагогов, осуществляющих свой труд в модели развития, влияет на способность учителей создавать условия психологической безопасности учащихся.

III серия была направлена: на изучение и сравнение условий психологической безопасности учеников по показателям уровня развития способностей (компетентностей) учителей, работающих в адаптивной модели и модели развития в условиях реального образовательного процесса (на уроке).

В качестве основного инструмента исследования была использована «Методика оценки работы учителя» (МОРУ). Данная методика позволяет фиксировать и оценивать реальный для учителя уровень владения педагогическими компетентностями: методическую и предметную подготовку учителя и коммуникативные способности, сопоставлять реально полученные значения с уровнем, минимально необходимым для учителя. Индикаторы компетентностей, входящие в методику МОРУ, такие как создание условий, благоприятных обучению, демонстрация теплоты и дружелюбия, помощь учащимся в выработке позитивной самооценки, стимуляция интереса учащихся, передача личного энтузиазма и т. д. являются показателями способности учителей создавать психологически безопасные условия для развития учеников.

Результаты обследования учителей по данной методике позволили выделить три группы педагогов, различающихся по уровню развития способностей, необходимых для обеспечения психологической безопасности учеников: 1-я группа — показатели выше минимально необходимого уровня, 2-я группа — ниже минимально необходимого и 3-я группа демонстрируют разноуровневые показатели, т. е. высокие, минимально необходимые и ниже минимально необходимых (рис. 20).

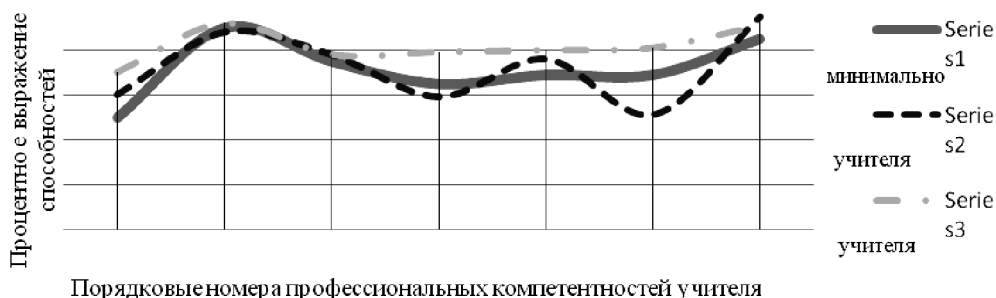


Рис. 20. Уровни развития профессиональных компетентностей педагогов адаптивной модели и модели профессионального развития

Кривые на графике отображают уровень профессиональных компетентностей (по МОРУ): **I. Получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении. II. Демонстрация учителем знания учебного предмета и письменного и устного объяснения материала. III. Организация времени урока, пространства класса, учебных пособий и ТСО в целях обучения. IV. Общение, взаимодействие учителя с учениками. V. Демонстрация учителем соответствующих методов обучения. VI. Поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке. VII. Способность поддерживать дисциплину на уроке.**

Сравнение и анализ уровня развития педагогических способностей (компетентностей) учителей, показали, что именно развитые интегральные характеристики личности учителей обеспечивают их способность создавать условия психологической безопасности учеников. Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Основными показателями психологической безопасности учащихся являются:

- отсутствие страха перед педагогами, свободное сотрудничество с ними;
- самостоятельность и независимость учащихся от мнения окружающих;
- успешное построение взаимоотношений со сверстниками;
- удовлетворенность условиями школьной среды;
- низкий уровень тревожности, напряженности и стрессов.

2. Комплекс интегральных личностных характеристик педагога: эмоциональная гибкость, направленность на общение, коммуникативная компетентность оказывает позитивное влияние на психологическую безопасность учащихся, снижает уровень тревожности, страха, напряженности, создает условия для самостоятельности и независимости учеников в оценке себя и своих поступков от окружающих.

3. У педагогов, работающих в русле модели развития, показатели уровня развития личностных характеристик, влияющих на психологическую безопасность

учащихся, на статистически значимом уровне выше, чем у учителей адаптивной модели.

4. Главными факторами, детерминирующими обеспечение педагогами психологической безопасности учащихся, являются «эмоциональная гибкость», «направленность на общение». Входящие в данные факторы оптимально высокие показатели психологических переменных: самоконтроль, ответственность, доверие, экстраверсия, сотрудничество, а также эмоциональная устойчивость, необходимая для снижения влияния негативных эмоциональных состояний педагогов (тревожности, напряженности, депрессивности), статистически значимо увеличивают значения показателей, характеризующих психологическую безопасность учащихся: «общение, взаимодействие учителя с учениками», «поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке». И наоборот, чем ниже проявление у педагогов данных личностных характеристик, тем ниже психологическая безопасность учащихся.

5. Представления учителей и учащихся о психологически опасных/безопасных характеристиках школьной среды, имеют сходную структуру: характеристики, относящиеся к личности учителя и его профессиональной деятельности; характеристики, относящиеся к ученику, его учебе, взаимодействию с учителями, одноклассниками; характеристики, относящиеся к окружающему физическому пространству школы. Но имеются различия в «весовых» показателях структурных компонентов. Представления учащихся соотносятся чаще с проявлением личностных качеств учителей, а педагогов с проявлением качеств их учеников.

На *третьем формирующем этапе* экспериментального исследования проводилась разработка, внедрение и оценка эффективности коррекционно-развивающей программы «Психологическая безопасность на уроке», развивающей личностные характеристики учителей, влияющих на психологическую безопасность учащихся. В основу данной программы положена технология конструктивного изменения поведения учителя [Митина 2008; 2010], включающая в себя четыре стадии изменения поведения: *подготовку, осознание, переоценку, действие*, и преобразовывающая мотивационную, когнитивную, аффективную и поведенческую сферы личности учителя.

Основной задачей коррекционно-развивающей программы, проведенной в рамках нашего исследования, было повышение профессионального самосознания педагогов, освоение учителями способов конструктивного взаимодействия в педагогически трудных ситуациях, улучшение навыков эмоциональной саморегуляции.

В реализации программы приняли участие учителя гимназии г. Москвы. Были сформированы две группы по 12 человек (всего 24 педагога), встречи проводились на протяжении 5 месяцев. Программа рассчитана на пять семинаров по пять часов. Всего было проведено десять занятий (февраль, март, апрель, май, август). Каждое занятие являлось основой для построения следующего занятия. До и после проведения развивающей программы было проведено определение уровня развития личностно-профессиональных характеристик 24 педагогов, составивших экспериментальную группу, и 54 учителей, вошедших в состав контрольной группы. Так же одновременно проводилось исследование психологической безопасности учащихся до и после участия их учителей в развивающей программе.

Коррекционно-развивающая программа «Психологическая безопасность на уроке»

Психологическая программа состоит из четырех частей, которые соответствуют четырем стадиям модели конструктивного изменения поведения учителя: подготовка, осознание, переоценка, действие.

Предварительная серия встреч, проведенная с педагогами, способствовала принятию решения педагогическим коллективом о необходимости его участия в развивающей работе.

Достижение цели психологической программы обеспечивалось решением следующих задач:

1. Исследование психологических проблем участников тренинговой группы и оказание помощи в их решении.

В начале работы тренинговой группы ее участниками были заявлены следующие проблемы («ожидания от тренинга»): научиться доверять себе и другим; быть уверенным в себе; научиться ценить себя; научиться открытому взаимодействию с окружающими; познать себя; научиться управлять собой, своими эмоциями; научиться расслабляться.

Кроме того, любой участник группы мог предложить обсудить свою проблему в ходе тренинга.

2. Улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья участников тренинга.

Вторая задача решалась на протяжении всего тренинга путем развития навыков саморегуляции (у учителей выработывались навыки использования аутогенной тренировки).

3. Изучение участниками тренинга психологических закономерностей, механизмов, эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы для более эффективного и гармоничного общения;

4. Развитие самосознания, включая и самоисследование участников тренинга, с целью изменения и коррекции поведения;

5. Содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня психологической безопасности.

Тренинговая работа проводилась в малых группах с использованием кооперативных методов, активизирующих познавательные и творческие процессы и направленных на повышение уровня самосознания благодаря наблюдению, противопоставлению, интерпретации возможных точек зрения, позиций, способов и приемов восприятия и поведения, обсуждаемых в таких группах.

Для эффективности работы группы применялись следующие правила:

«Здесь-и-сейчас».

Ориентирует участников тренинга на то, чтобы предметом их анализа постоянно были процессы, происходящие в группе в данный момент, чувства, переживаемые в данный конкретный момент, мысли, появляющиеся в данный момент. Кроме специально оговоренных случаев, проекции в прошлое и в будущее запрещаются.

Искренность и открытость.

Самое главное в группе — не лицемерить и не лгать. Чем более откровенными будут рассказы о том, что действительно волнует и интересует, чем более искренним

будет предъявление чувств, тем более успешной будет работа группы в целом. Как отмечал С. Джурард, раскрытие своего «Я» другому человеку есть признак сильной и здоровой личности.

Принцип «Я».

Основное внимание участников должно быть сосредоточено на процессах самопознания, на самоанализе и рефлексии. Даже оценка поведения другого члена группы должна осуществляться через высказывание собственных чувств и переживаний. Запрещается использовать рассуждения типа: «мы считаем...», «у нас мнение другое...» и т. п. Все высказывания должны строиться с использованием личных местоимений единственного числа: «я чувствую...», «мне кажется...».

Активность.

В группе отсутствует возможность пассивно «отсидеться». Большинство упражнений подразумевает включение всех ее участников. Крайне нежелательно отсутствие даже на одной сессии, запрещается выход из группы, кроме самых исключительных случаев.

Конфиденциальность.

Все, о чем говорится в группе относительно конкретных участников, должно остаться внутри группы, — естественное этическое требование, которое является условием создания атмосферы психологической безопасности и самораскрытия.

Первая стадия «Подготовка» — на данной стадии с учителями проводились беседы с целью разъяснения им целей, задач и содержательной направленности предстоящей работы. Педагоги получали мотивирующие знания, формирующие у них представления о негативном влиянии психологически опасных характеристик школьной среды на развитие учителей и учеников. Реализация данной стадии также включала в себя проведение первой встречи участников, проявивших желание участвовать в психологической программе, с использованием упражнений, направленных на создание мотивации изменений, снятие психоэмоционального напряжения, установление доверительных отношений.

Вторая стадия «Осознание», основным процессом которой являются когнитивные изменения — выявление педагогами психологически опасных характеристик в своем учебном заведении, оказывающих негативное влияние на развитие личности учителей и учеников; осознание причин их возникновения, особенностей проявления и способов преодоления. Проведение аутодиагностики, направленной на получение педагогами представлений о своей личности, профессиональной деятельности, особенностях общения, способствовало рефлексии их личностных и профессиональных характеристик, проявляющихся во взаимодействии с учащимися, в процессе профессиональной деятельности. В процессе реализации данной стадии использовались такие методы работы как обсуждение, дискуссии, мини-лекции, индивидуальная работа и работа в малых группах.

Третья стадия «Переоценка» — на данной стадии посредством моделирования педагогических ситуаций и ролевых игр учителя получают возможность оценить, осмыслить свои нежелательные действия и состояния, способы общения с учащимися, которые нуждаются в индивидуальной поддержке (тревожные, замкнутые, неуспевающие в учебе, «изгой» и т. д.). Моделирование профессиональных ситуаций и проведение ролевых игр помогло учителям осмыслить собственное нежелательное поведение, оценить влияние на учеников своих негативных эмоциональных

состояний и реакций педагогов. Итогом данной работы явилось изменение стереотипов поведения педагогов, развитие умения находить выходы из психологически трудных ситуаций, принятия решения действовать.

На стадии «Действие» проводилось закрепление новых способов поведения, поддержание и стимулирование учителей к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию в педагогической деятельности, повторное наблюдение за реальными ситуациями взаимодействия педагогов и учащихся.

Содержание программы

Занятие 1

Цели: выявление ожиданий каждого участника от участия в программе, снижение эмоционального напряжения, определение особенностей личности каждого участника.

Упражнение «Презентация»

Каждый участник получает листок бумаги, на котором пишет свое имя и создает свой символ (любимое выражение, символ, слово, характеризующее его). Выполнение данного задания способствует самопрезентации участников друг другу и некоторой разрядке обстановки.

Упражнение «Крылья»

Исходное положение — руки опущены. Глаза можно закрыть, что бы лучше чувствовать движение, которое разрождается в руках. Следите за этим движением и помогайте ему развернуться вверх. Когда руки начинают всплывать, возникает масса новых и приятных ощущений. Помогите себе приятными образными представлениями. Представьте себе, что руки — это крылья! Крылья несут вас! Позвольте себе дышать свободно. Позвольте себе ощутить состояние полета. Упражнение направлено на снятие эмоционального напряжения участников, а так же созданию позитивного эмоционального состояния.

Упражнение «Обсуждение»

Участники разбиваются на четверки и в течение 5 минут обсуждают тему практикума, а также формулируют вопросы и пожелания. Совместно с участниками проводится обсуждение актуальности проблемы психологической безопасности, определяется круг проблем, требующих решения, а так же формируется общий список педагогических трудностей, возникающих у педагогов, участвующих в психологической программе.

Упражнение «Без маски»

Цель упражнения: — снятие эмоциональной и поведенческой закрепощенности, формирование навыков искренних высказываний для анализа сущности «я».

Каждому участнику дается карточка с написанной фразой, не имеющей окончания. Без всякой предварительной подготовки он должен продолжить и завершить фразу. Высказывание должно быть искренним. Если остальные члены группы почувствуют фальшь, участнику придется брать еще одну карточку.

Примерное содержание карточек:

«Особенно мне нравится, когда люди, окружающие меня...»

«Чего мне иногда по-настоящему хочется, так это ...»

«Иногда люди не понимают меня, потому что я ...»

«Верю, что я ...»

«Мне бывает стыдно, когда я ...»

«Особенно меня раздражает, что я ...» и т. п.»

Обсуждение. Действительно ли высказывания были искренними? Кто не смог искренне высказаться? Что помешало?

Упражнение «Интервью»

Каждый участник должен задать не менее трех вопросов другому участнику или нескольким.

Обсуждение. Что было сложнее: задавать вопросы или отвечать? Почему? О чем бы вы хотели, чтобы вас спросили?

Упражнение «Удержи карандаш»

Упражнение направлено на переключение внимания участников с самого себя на партнера, а также на снижение эмоционального напряжения.

Участникам предлагается разбиться на пары и взять ручку или карандаш. Затем участники пары становятся друг напротив друга, а карандаши или ручки удерживают указательными пальцами рук, поднятых на уровень плеч и согнутых в локтевом суставе. После этого паре предлагается двигаться по комнате в различных направлениях, не общаясь друг с другом, передавая направление движения напарнику посредством движения пальцев рук, удерживающих карандаши или ручки. При этом необходимо удерживать карандаш только указательными пальцами. Через некоторое время игрокам предлагается объединиться в тройки, затем объединиться по пять участников и так далее, до объединения всех участников в круг.

Обсуждение. Что помогало удерживать предмет во время движения? Какие чувства испытывали во время изменения направления движения или изменения числа участников?

Упражнение «Плюсы-минусы»

Всем участникам предлагается разделить лист бумаги на две колонки. В левой записать плюсы педагогической профессии, а в правой — минусы.

Обсуждение. В какой колонке было работать легче? Почему? Формируется общий список характерных проблем и обсуждается причина их возникновения.

Упражнение «Мостик»

Цель упражнения: создание консолидированного педагогического коллектива, развитие у учителей взаимоподдержки и взаимопомощи по отношению друг к другу, отработка невербальных средств общения.

Участники садятся по кругу, в центре которого по диагонали психолог вычерчивает мелом линию. Условия игры он объясняет следующим образом; «Представьте, что эта линия — мостик через бурную горную речку. Внизу, под таким подвесным, качающимся на ветру мостиком, бушует река. Пройти по мосту в один конец может только один человек: негде разминуться. Задача игры заключается в том, чтобы два путника, двигающиеся навстречу друг другу, сумели пройти по мостику в противоположные стороны и не свалиться вниз. Кто хотел бы попробовать?» Из группы по желанию выходят два участника. Решение данной задачи предварительно не обсуждается, люди действуют спонтанно, начиная идти по игровому «мостику» навстречу друг другу.

При встрече они должны договориться, применяя минимум слов и затрачивая на переговоры не более одной минуты. После проигрывания упражнения следует рассмотреть такие вопросы: кто проявил инициативу в решении коммуникативной задачи и кто был ведомым, старались участники игры помочь друг другу или наоборот, пытались достичь только своей цели, не задумываясь о партнере, какие средства более эффективны в подобной условно опасной ситуации?

Упражнение «Давайте порассуждаем...»

Ведущий предлагает провести обсуждение результатов анализа анкеты исследования представлений учителей и учащихся о психологически опасных/безопасных характеристиках школьной среды.

Вопросы: как вы считаете, какие выводы можно сделать из полученных результатов? Насколько вы согласны или не согласны с полученными результатами? Чем это обосновано? Какие из перечисленных характеристик психологически опасной/безопасной школьной среды являются следствием педагогического воздействия?

Упражнение «Карниз»

Цель упражнения: укрепление в педагогическом коллективе доброжелательности, открытости и взаимопомощи по отношению друг к другу.

Учителя встают друг за другом, соприкасаясь плечами и ориентируясь на меловую прямую линию, проведенную психологом. Он говорит: «Эта черта — карниз высотного дома. Носки ваших туфель — край этого карниза. Один человек из нашей группы, по желанию конечно, должен пройти по карнизу и не упасть вниз. Задача группы — помочь ему в этом. Разрешаются поддержки в виде физических контактов, краткие разговоры. Главное — это пройти по карнизу!»

Затем участник, который «шел по карнизу дома», рассказывает свои впечатления: на каких отрезках пути он чувствовал поддержку, где ему было трудно справиться с игровой задачей и почему. Члены группы также обмениваются мнениями, почему в одних случаях поддержка была успешной, а в других — нет. Если произошло «падение» игрока с импровизированного «карниза», данный момент также обсуждается в группе.

Упражнение «Соглашение»

Каждый член группы составляет соглашение (контракт) с самим собой, отвечая на следующие вопросы:

1. Что я хотел бы изменить в себе по итогам работы в группе?
2. Каким образом я собираюсь это сделать?
3. Когда я это буду делать?

В соглашении следует особо подчеркнуть: области своего поведения, нуждающиеся в перестройке; свои сильные и слабые стороны. Необходимо быть честным с самим собой относительно этих сторон. Кроме того, следует изложить намечаемые изменения, касающиеся работы, семьи, своего стиля общения, отношений с родственниками, друзьями. Наметить конкретные цели и пути их достижения.

Составленные соглашения складываются в конверты, где указывается точный почтовый адрес подписавшего «контракт» с самим собой. Конверты сдаются руководителю, который через определенное время высылает соглашение.

Ритуал прощания вырабатывается совместно с участниками группы и является неизменным на протяжении всей работы группы.

Занятие 2

Цели: помочь участникам зафиксировать и на этой основе начать развивать свои умения видеть, понимать, адекватно воспринимать себя и учеников, их поведение, ситуации, возникающие в процессе взаимодействия; формирование индивидуальных способов эффективного общения.

Занятие начинается в кругу — ритуал приветствия группы. Рефлексия прошлого занятия.

Упражнение «Приветствие»

Участник должен поздороваться с каждым членом группы без слов, используя возможности мимики, жестов, пантомимы (движения тела). Если приветствия однообразны, следует вспомнить, например, приветствия героев из фильмов или национальные способы приветствия.

Упражнение «Погружение в цвет»

Основная цель: активация положительных внутренних качеств и энергии. Данное упражнение состоит из нескольких этапов:

1. Примите удобное, комфортное положение, расслабьтесь. Лучше всего это упражнение делать лежа, достигается необходимый эффект расслабления.

2. Выберите один из предложенных цветов:

Красный, если нуждаетесь в силе и выносливости.

Оранжевый, если желаете привлечь внимание других людей к вашей деловой и личной жизни.

Желтый, если желаете развить интуицию, нуждаетесь в новых идеях и концепциях.

Зеленый, если хотите почувствовать больше эмпатии и любви к ближнему.

Голубой, если испытываете напряжение и нуждаетесь в расслаблении.

Синий, если хотите генерировать больше творческих идей и ищете оригинальные концепции.

Фиолетовый, если пытаетесь найти уникальные, новаторские идеи, например, выработать революционную концепцию или создать изобретение.

3. Представьте этот цвет в виде пирамиды у вас над головой. Спокойно наблюдайте, за этой пирамидой, она медленно начинает опускаться. Чувствуйте, как она проникает в вас. Она проходит сквозь ваше тело, растворяясь, и очищая его от негативных эмоций и настроений. Ощутите себе в центре этой цветной пирамиды. Насладитесь ее свойствами и впитайте их в себя.

4. Теперь позвольте выбранному цвету омыть вас с головы до ног, то есть в направлении от макушки к стопам. Вообразите, как поток этого цвета проходит сквозь вас и в конце концов вытекает в канализационную трубу. Затем проверьте себя. Если вы все еще ощущаете в каком-либо месте вашего тела остатки негативных чувств, направьте туда цветовой поток и промойте эту область.

5. Обретение желаемого качества цвета. Это можно делать мысленно, вслух или в письменной форме. Уделите пять минут подтверждению наличия в вас красного цвета и его свойств. Ваши утверждения должны быть краткими, изложены простыми словами в настоящем времени и сформулированы в той форме, которая более всего для вас подходит. Проникнитесь верой в свои слова, когда произносите их или записываете. Отбросьте любые сомнения и вложите в утверждения всю свою умственную и эмоциональную энергию.

Обсуждение. Что вы чувствовали, когда выполняли данное упражнение? Какие эмоции испытывали? Что чувствуете сейчас?

Упражнение «Зеркало»

Участники разбиваются на пары, становятся лицом друг к другу. Один из играющих делает замедленные движения руками, головой, всем телом. Задача другого — в точности копировать все движения напарника, быть его «зеркальным отражением». В каждой паре участники самостоятельно подбирают нужную сложность движений и их темп.

В ходе игры участники, работающие за «отражение», довольно быстро научаются чувствовать тело партнера, и схватывают логику его движений. От раза к разу следить за «оригиналом» и копировать его движения становится все легче, и все чаще возникают ситуации не только предвосхищения, но и опережения его движений. Освоив навыки двигательного подражания, участники могут попробовать свои силы и в более сложной игре: задача та же, но роли «отражения» и «оригинала», ведомого и лидера, не определены. Гибко подстраиваясь друг под друга, играющие стремятся двигаться в унисон.

Это упражнение направлено на определение лидера в каждой паре, установлению контакта, трудности в достижении двигательного согласия помогают выявить наличие напряженных отношений между партнерами.

Упражнение «На уроке»

Участникам предлагается разыграть варианты поведения в следующей проблемной ситуации: «Идет урок. Учитель объясняет новый материал. В это время группа учеников не слушает его. Они заняты другим, совершенно посторонним делом: переговариваются друг с другом, передают какие-то записки». Предложите возможные варианты поведения учителя. Представьте на месте учителя человека, глубоко себя уважающего, и человека, мало себя уважающего. Проанализируйте их поведение. Разыграйте эти варианты, представив реакцию учеников.

Упражнение «психологическая безопасность»

Участники делятся на группы по 4 человека и в течение 10мин. формируют список психологически опасных и психологически безопасных характеристик образовательной среды:

Характеристики психологически опасной школьной среды	Характеристики психологически безопасной школьной среды

Обсуждение. Ведущий совместно с участниками, формируют общие списки, характерные для опасного/безопасного типов школьной среды. Вопросы. Какие из психологически опасных/безопасных характеристик можно отнести к личности учителя? Что лежит в основе их проявления? Какие способы преодоления?

Упражнение «Оценка происходящего по критериям».

В педагогической практике учителям приходится сталкиваться с различного рода трудностями. Участникам предлагается описать пример одной-двух трудных педагогических ситуаций. Далее ответить на вопросы.

1. «Что я могу изменить в этой ситуации?»
2. «Что я не могу изменить в этой ситуации?»

После оценки ситуации продумайте план действий для преодоления того, что можно изменить (крайне важно не допускать появления состояния полной апатии и безразличия):

- на ближайшее время (15, 30 минут);
- на ближайший час;
- на день.

Обсуждение. Что вы почувствовали, составив план на бумаге? С чего начнете? Какие планируете получить результаты? В чем основная трудность в реализации намеченого? Совет: если условия ситуации исключают возможность каких-либо действий, займитесь мыслительной деятельностью: решайте какие-либо задачи, вспоминайте таблицу умножения, упражняйтесь в сочинении стихов и т. д.

В е д у щ и й: любая среда (образовательная, производственная, культурная и т. д.), созданная человеком, обладает социально-психологическими характеристиками, так как каждый член коллектива — носитель индивидуального неповторимого набора черт, свойственного только ему. В процессе труда и общения (взаимодействия) в коллективе формируется психологический климат. Психологический климат имеет двоякое направление: с одной стороны он воздействует на членов коллектива (воспитывает, направляет, мотивирует), а с другой стороны изменяется сам под воздействием индивидуальных черт, присущих членам коллектива. **В о п р о с:** если среда создается человеком, значит она подвержена влиянию ярко выраженных характерных черт личности человека, находящегося в ней?

Упражнение «Мнение о самом себе»

У каждого человека есть свое собственное представление о том, что делает его уникальным, неповторимым, отличает от других. При этом невольно возникает вопрос: разделяют ли окружающие его мнение о самом себе, видят ли его другие таким, каким он сам видит себя. Данное упражнение помогает выяснить этот вопрос. Участники берут листы бумаги, подписывают их и разделяют на три вертикальных полосы.

1-я графа: «Кто я?». 10 слов-эпитетов. Ответы записываются быстро, точно в той формулировке, в которой они приходят в голову.

2-я графа: «Как на этот вопрос ответили бы ваши родители, знакомые?» (можно выбрать кого-то одного).

3-я графа: «Как на этот вопрос ответят мои ученики.

4-я графа: на этот же вопрос отвечает кто-то из группы. Кто именно, участник определяет сам.

Затем каждый участник забирает свой листок, сравнивает ответы, выделяет сходство характеристик. Можно выделить доминирующую линию поведения — она повторяется во всех трех характеристиках. Подсчитывается количество совпадений. Количество совпадений определяет степень открытости человека.

Упражнение «Ребенок меняет школу»

Участникам предлагается порассуждать на тему адаптации ученика к новой школе. С точки зрения трех позиций: родителя, ученика, учителя. Какие переживания и опасения испытывает каждая из сторон? С какими проблемами может столкнуться «новенький»? Что может помочь успешно адаптироваться?

Упражнение-метафора на преодоление трудностей

«Среди высоких гор и скал, где тихий бархат тишины мирно сосуществует с, пронизывающим грохотом обвалов и водопадов, где яркое солнце лишь изредка закрывается мощными крыльями, гордых птиц, жил веселый звенящий ручей. Он любил бегать среди высоких шуршащих трав, узких ущелий, журча веселую песенку. Вился тонкой лентой и легко прыгал со скал, оставляя им как подарок свои прозрачные капельки — смешинки.

В его глазах отражалась теплая сверкающая улыбка солнца и мягкая зелень травы, и мраморный блеск гор, и бездонная густота голубого неба.

Жизнь ручья была легка, весела и безоблачна. Так он жил, игриво перебегая из одного ущелья в другое, пока на его пути не возник огромный, тучный, склизкий, весь покрытый темно-красным мхом — скрипуче-серый валун. Он закрыл собой выход из глубокого, темного ущелья и из-за него не было видно ни ласкового персикового солнца, ни манящего неба, ни изумрудной травы. Лишь гнетущая и давящая, смрадная и черная пустота, ужасающая своей безысходностью, витали вокруг него. «Что мне делать? Как быть?» — безмолвно журчал опечаленный ручей. Его охватили паника и страх. Они сжали его так сильно, что он задрожал всем телом. «Мне никогда не выбраться отсюда, я никогда больше не погрееусь в апельсиново-сочных лучах, не увижу яркой травы и синевы неба, не буду резвиться, и прыгать с высоких гор. Никогда не почувствую своего единства с миром и природой. Помогите же мне кто-нибудь, помогите-е-е-е...».

Но в ответ раздавалось лишь ядовито-скрипучее посмеивание ненавистного валуна.

«У меня нет сил бороться», — подумал ручей, и стал медленно затихать. Он почти полностью погрузился в образованное пространство, его сил явно не хватало для преодоления преграды. Внутренние потоки стали медленно закручиваться, постепенно опускаясь и всасываясь в липкую грязь и цепкие щупальца мха, находившиеся вокруг камня. Голос ручья становился всё тише и глуше, некогда прозрачная вода мутнела, теряя способность и желание двигаться и отражать окружающий мир.

А темнота необратимо накрывала его своим страшным одеялом. Через некоторое время все замерло и затихло. Но вдруг тело ручья пронзила тоненькая струйка родничка вырвавшегося откуда — то из самых глубин Земли. «Что это?», — спросил ручей? Он прислушался к тихому голоску. Этот маленький жгутик холодной до жесткости воды вырывался снизу из-под земли, где тишина в крошечной тьме царствует уже много лет. Он тихо звенел о солнце, его манила синева неба и сочные цвета ярких трав, о которых он только слышал, но так сильно хотел увидеть и почувствовать. Ручей в изумлении наблюдал за этим действием, такой маленький, подумал он. Как он сможет преодолеть преграду??? Ему ведь не по силам сделать такое. А родничок тем временем карабкался по стенкам ущелья и снова и снова обрывался вниз в недвижимое тело ручья. Большой и уже успевший наводниться своей печалью ручей подставлял свои воды маленькому герою. «Может быть, он сможет перепрыгнуть эту преграду», подумал ручей и вытолкнул струйку родничка над собой. На вид такой маленький родничок прыгнул без страха и легко перелетел преграду. «Идем со мной» слышался издали игривый полный счастья голос родничка. «Счастливчик», подумал ручей с тоской в голосе, «я ему смог помочь, а вот кто поможет мне?» Перед его глазами пролетели яркие картинки былой жизни. Они заставили тихие воды кружиться и бурлить, жгутики внутренних течений упрямо цеплялись за уступы ущелья и поднимались вверх. «Я хочу увидеть то, что закрывает этот ненавистный камень»,

решил ручей. Он дотянулся до верхней кромки и увидел Солнце, оно как прежде ярко светило отражаясь и искрясь во всем. Ручей широко улыбнулся, и в его водах тоже отразилась игривая желтизна солнечных лучей. И тогда, раздался страшный треск, и то, что считалось непобедимым, оказалось обычным известняком, который разлетелся на мелкие кусочки. Воды, скопившиеся за это время в ущелье, с грохотом устремились вниз, сметая со своего пути грязь, мох и такой жалкий теперь валун. Ручей несся вперед, и горное эхо подхватило его победную песню и в его глазах еще ярче засветило солнце, громче зашуршали травы, взбодренные его капельками-смешинками и даже горы улыбнувшись, уступали ему дорогу, а голубое небо запело вместе с ним: "Теперь я знаю, я могу, я победил..." И жизнь покатила своей чередой. Веселый ручей превратился в сильную, жизнерадостную, уверенную реку, которая понесет свою веселую песню к новым берегам".

Обсуждение. Какова главная мысль притчи? Давайте порассуждаем о роли родника.

Упражнение «Если бы..., то я стал бы...»

Цель упражнения: выработка навыков быстрого реагирования на конфликтную ситуацию.

Упражнение происходит по кругу: один участник ставит условие, в котором оговорена некоторая конфликтная ситуация. Например: «Если бы меня обсчитали в магазине...». Следующий, рядом сидящий, продолжает (заканчивает) предложение. Например: «... я стал бы требовать жалобную книгу». Целесообразно провести это упражнение в несколько этапов, в каждом из которых принимают участие все присутствующие, после чего следует обсуждение. Ведущий отмечает, что как конфликтные ситуации, так и выходы из них могут повторяться.

В конце занятия с участниками тренинга составляется соглашение (см. упражнение «Соглашение»). Листы с соглашением и домашним адресом сдаются руководителю.

Ритуал прощания.

Занятие 3

Цели занятия: научить участников конструктивно преодолевать трудности, позитивно принимать себя и других, отработать умения эффективной коммуникации.

Занятие начинается в кругу — ритуал приветствия группы. Рефлексия прошлого занятия.

Упражнение «Свеча»

Упражнение направлено на формирование доверия, создание игровой атмосферы и настрой участников на работу.

Участники становятся в круг, повернувшись лицом к центру круга и слегка соприкасаясь руками. В центр круга выходит любой желающий. Задание: участник, находящийся в центре круга падает, а остальные должны его подхватить и «передать» от соседа к соседу, но так что бы «падающий» не отрывал ноги от земли.

Упражнение «Очередь»

Цель упражнения: развитие у учителей форм непосредственного коммуникативного поведения, способности к спонтанному игровому общению, раскованности и внутренней свободы.

Из группы выбираются восемь человек, из которых один — водящий. Семь человек становятся друг за другом как бы в очередь, а восьмой должен пройти к прилавку магазина без очереди. Он завязывает разговор с каждым стоящим, пытаясь достичь своей цели.

Очередь при этом имеет игровую задачу не пропустить «нахала» к прилавку.

В это время остальные члены группы рассаживаются амфитеатром и наблюдают за происходящим. Затем проводится общее обсуждение. Анализируется каждый коммуникативно-содержательный момент игры: кто из стоящих в очереди уступил и кто не пропустил «нахала», какие средства были применены водящим (просьбы, угрозы, шантаж и т. п.).

Упражнение «Аквариум»

Цель упражнения: тренировка наиболее успешных в коммуникативном отношении форм поведения участников группы, поиск средств эффективного индивидуального стиля профессиональной деятельности. Группа делится на две равные подгруппы, одна из которых садится в центре круга, а другая — располагается вокруг нее. Образуются два круга — внутренний и внешний, наподобие аквариума. Участникам, находящимся во внутреннем круге, психолог дает тему для дискуссии. Подходят конкретные, реальные и актуальные для учителей темы, взятые из школьной жизни: «Ученик сорвал урок», «В классе трудно наладить хорошую дисциплину», «Дети не хотят учиться» и др. Тема обсуждается по принципу «здесь и теперь», в соответствии с которым участники внутреннего круга реагируют на слова и формы поведения своих партнеров, возникающие в данную минуту, в данный момент. Участники внешнего круга ничего не говорят.

Их задача: каждый должен выбрать кого-нибудь из участников внутреннего круга и наблюдать за ним. Они подмечают, как их «объект» ведет себя в дискуссии, какие коммуникативные средства применяет, оказывает ли поддержку партнерам по общению, активен или пассивен, лидирует или стремится занять позицию ведомого. Примерно через 15–20 минут участники меняются местами. Психолог может либо предложить новую тему, либо продолжить старую, если возникла интересная и содержательная дискуссия. На общем обсуждении вся группа садится в круг и анализирует различные формы поведения участников, происходившие в группе события, выделяет наиболее эффективные коммуникативные средства.

Упражнение «Мой портрет глазами группы»

Ведущий обращается к участникам группы с вопросом: «Есть ли среди вас желающие получить свой психологический портрет? И не просто словесный портрет с перечислением достоинств и недостатков, а совершенно реальное изображение на бумаге вашего облика?». Находятся желающие (1–2 человека), им предлагается занять «горячий стул». Все остальные участники группы становятся художниками. Им необходимо изобразить портрет выбранных участников на бумаге. Ведущий поясняет технику рисования: «Не стоит стремиться к внешнему сходству, необходимо создать именно психологический портрет человека, сидящего перед вами. Для этого нужно исходить из единственного принципа «Я вижу так!» Пусть ваши рисунки будут иметь метафорический смысл и тонкий подтекст. Ограничений нет, будьте свободны в выборе способов изображения внутреннего облика человека. Это может быть реальный предмет, какой-либо узор, абстрактный орнамент или набор цветовых пятен. Единственное условие — до конца упражнения запрещается разговаривать».

Рисование продолжается в течение 10–15 минут. Ведущий предупреждает о необходимости завершать работу за минуту до окончания отведенного времени, после чего рисунки располагаются на стульях участников, а все «художники» рассматривают «портреты», переходя от одного к другому. Затем следует групповая рефлексия:

- обсуждение чувств, вызванных процессом создания «портретов»;
- обсуждение чувств, вызванных созданными рисунками, у «натурщиков», интерпретация изображений и выражение согласия или несогласия с «портретом»;
- пояснение своих «портретов» «художниками».

После рефлексии каждый «художник» преподносит «портрет» в дар изображенному на нем лицу.

Материалы: листы бумаги, карандаши, фломастеры.

Упражнение «Мой портрет»

Каждый из участников по мере психологической готовности пытается выразить свои представления о том, каким его представляет (воспринимает) группа, в том числе какими являются представления о нем у каждого члена группы, каким в целом является групповое чувство по отношению к нему.

Группа выступает в роли коллективного эксперта, но поправляет участника, который высказывает свои представления лишь в случае очень значительного расхождения с действительным восприятием группой данного человека группой.

Упражнение «Какой я»

Предлагается честно и откровенно закончить предложения:

1. Я горжусь собой, когда я...
2. Я симпатичный человек, потому что...
3. У меня есть такие два замечательных качества...
4. Одна из самых лучших вещей; которые я сделал(а) в своей жизни...

Вопросы для обсуждения:

1. Трудно ли было отвечать на эти вопросы? Почему?
2. Испытывали ли вы затруднения, когда писали о себе «хорошо»?

Упражнение «Взаимные презентации»

Цель: сплочение группы, самопрезентации участников, получение участниками обратной связи.

Инструкция: сейчас мы разобьемся на пары. Мы с вами будем действовать по алгоритму.

Первый этап работы заключается в том, что каждый самостоятельно рисует образ, отвечая на вопрос «Я и моя профессия». На выполнение первого этапа у вас 5 минут.

Второй этап: вы рассказываете своему партнеру о себе и своем рисунке, расскажите друг другу о себе как можно подробнее. **Третьим этапом** работы будет представление группе своего партнера. Поэтому постарайтесь получить как можно больше разносторонней информации о своем партнере. Хотелось бы, чтобы вы отразили в самопрезентации следующие самые важные вопросы:

- Как я вижу свою профессию;
- Что я ценю в самом себе;
- Предмет моей гордости;
- Что я умею делать лучше всего.

На выполнение второго этапа у вас 5 минут.

После этого организуется работа в парах. Дополнительная инструкция: презентации будут происходить следующим образом: один из членов пары сидит на стуле, второй встает за его спиной, положив первому руки на плечи. Стоящий будет говорить от лица сидящего, называя себя именем своего партнера. Его задача — попытаться войти в роль своего партнера на время презентации, стать им, думать, рассуждать, чувствовать, переживать так, как кажется стоящему, вел и отвечал бы его партнер. В течение одной минуты — строго одной минуты, не больше и не меньше! — стоящий говорит, играя роль сидящего. Сидящий же, все это время молчит и как все остальные слушает. Ровно через минуту я прерву монолог; если кто-то закончит раньше, мы будем молчать, пока не истечет отведенная на выступление минута. Таким образом, наша задача — построить свою презентацию так, чтобы она длилась ровно шестьдесят секунд.

После этого любой член группы — и я в том числе — имеет право задать выступающему любые вопросы, на которые тот должен отвечать также от лица сидящего. Понятно, что вы можете и не знать истинного ответа на заданный вопрос, поэтому вам нужно понять, почувствовать, как ответил бы ваш партнер. Кстати, тот, кого презентуют, не может вмешиваться, и вынужден будет молчать»

Вопросы, которые задают участники группы и ведущий выступающему, начинаются с обращения к нему по игровому имени человека, которого он презентует, и могут касаться самых разных тем, например:

Какие качества ты наиболее ценишь в людях?

Что ты считаешь самым отвратительным?

Есть ли человек, который оказал сильное влияние на твою жизнь? Кто он?

Чего бы тебе хотелось добиться в жизни? И т. п.

Упражнение завершается обсуждением чувств и мыслей участников. При этом важно уделить внимание трем аспектам — способности учитывать время при презентации, способности верно и сжато передать полученную информацию от партнера и способность «вчувствоваться» в другого человека настолько, чтобы домыслить недостающую информацию.

Вопросы: Оцените успешность своей презентации и партнера.

Что вы чувствовали, когда партнер не сумел уложиться в отведенное время (замолчал раньше, чем закончилась минута?)

Удалось ли партнеру верно изложить сведения о вас? Получилось ли у вашего партнера стать вашим двойником?

Правильно ли он угадал ответы, которые давал от вашего имени?

Тяжело ли было говорить от имени другого?

Ритуал прощания.

Занятие 4

Цели: помочь каждому участнику осознать основные способы и приемы взаимодействия с учащимися, научиться преодолевать трудности в педагогической деятельности.

Занятие начинается в кругу — ритуал приветствия группы. Рефлексия прошлого занятия.

Упражнение «Комплименты»

Цель упражнения: — отработка навыков эмпатии и новых способов поведения; — формирование умения делать комплименты и создавать позитивные установки друг на друга.

Дается задание: «Вы можете свободно передвигаясь по комнате, подходить к любому члену группы и обмениваться комплиментами, добрыми пожеланиями, похвалами. Возможно, этот человек чем-то помог вам в процессе тренинга, поблагодарите его. Таким образом, обойдите всех участников тренинга».

Для этого упражнения целесообразно использовать лирическую музыку. На упражнение отводится 15–20 минут.

Упражнение «За что мы любим»

Вступая во взаимодействие с окружающими, мы обычно обнаруживаем, что они нравятся нам или не нравятся. Как правило, эту оценку мы связываем с внутренними качествами людей. Давайте попробуем определить, какие качества в людях мы ценим, принимаем. Задание будем выполнять письменно. Возьмите лист бумаги, выберите в группе человека, который по многим своим проявлениям импонирует вам. Укажите пять качеств, которые особенно нравятся вам в этом человеке. Итак, не указывая самого человека, укажите пять качеств, которые вам особенно в нем нравятся. Начали! Ваше время вышло. Теперь, пожалуйста, по очереди прочитайте вашу характеристику, а мы все попробуем определить человека, к которому она относится. Пожалуйста, кто начинает? Можем начать слева направо. Пожалуйста, начали! Ну, сейчас можно подвести итог. Ведущий, пожалуйста, определите, кого из присутствующих мы узнали быстрее всего, следовательно, кто оказался в числе самых популярных личностей.

Упражнение «Первая проба на роль»

Все участники сидят на стульях, расставленных по кругу. Один из стульев пустой, он чуть-чуть выдвигается из круга. Каждый по очереди садится на этот стул — стул «презентации», а остальные участники группы пробуют представить человека, сидящего на стуле в какой-нибудь роли.

Инструкция ведущего: «Я предлагаю вам представить себя кинорежиссерами, которым предстоит снимать некий фильм. Подберите, пожалуйста, актеров из тех людей, которые будут находиться на стуле презентации и пригодных для исполнения той или иной роли. Одна из женщин, к примеру, благодаря своей внешности, манере общения и речи, а также другим особенностям неплохо бы сыграла роль Снежной королевы, но ей совершенно не подойдет роль Красной шапочки или Золушки. Таким образом, вам нужно определить, какая роль соответственно внешним признакам человека и особенностям поведения, которые вы успели заметить, в большей степени ему подходит. Роль может быть реальной, то есть это может быть персонаж из известных произведений, кинофильмов, сказок. А может быть, вы снимаете совершенно новый фильм по собственному сценарию? Тогда опишите, пожалуйста, что это за герой, на роль которого вы выбрали данного человека, укажите его возраст, социальный статус, профессию и некоторые другие характеристики».

На «стул презентации» приглашается первый участник, всем остальным предлагается придумать для него роль в своем кинофильме. При необходимости ведущий задает участникам уточняющие вопросы. Это особенно важно, когда роль дается только описательно или знакома не всем членам группы. Участник, сидящий

на «стуле презентации», ничего не говорит, только выслушивает мнение других. Не обязательно высказываться всем. Говорят только те, у кого уже сложилось четкое представление о возможной роли кандидата. После того как все участники побывают на «стуле презентации», необходимо провести рефлексию мыслей и переживаний. Важно, чтобы каждый из участников высказался, насколько предложенные ему роли совпадают с его собственным представлением о себе и своих «жизненных ролях».

Вопросы для обсуждения:

1. Были ли, на ваш взгляд, точные попадания?
2. Какие роли, «увиденные» кинорежиссерами, вызывали недоумение или даже протест?
3. Что вы чувствовали, когда находились на «стуле презентации»?
4. Трудно ли, будучи кинорежиссером, определить роль, наиболее подходящую для каждого конкретного человека?
5. В каких случаях это удавалось достаточно легко? Почему?

Упражнение «Пойми другого»

Каждый участник в течение двух-трех минут описывает настроение кого-либо в группе. Необходимо представить себе, прочувствовать человека, его состояние, эмоции, переживания и все это изложить на бумаге. Затем все описания зачитываются вслух и подтверждается их достоверность.

Упражнение «Замечание»

Упражнение направлено на поиск и формирование способов, удерживающих собеседников в контакте и помогающие преодолению барьеров общения.

Участники организуют пары. По очереди собеседники в течение пяти минут высказывают друг другу несколько замечаний об одежде, чертах характера и так далее.

Обсуждение. Какие чувства вызывают эти замечания? Что удерживает от желания прервать контакт? В каких случаях общение прерывается?

На основе обсуждения выбираются способы, помогающие или мешающие продолжению общения.

Упражнение «Маски в общении»

Упражнение на осознание своих индивидуальных способов ухода от искреннего, открытого общения. Ведущий предлагает участникам на выбор карточки, где заданы маски:

1. безучастности;
2. прохладной вежливости;
3. высокомерной неприступности;
4. агрессивности («попробуй не выполнить мое желание»);
5. послушания или угодливости;
6. деланной доброжелательности или сочувствия;
7. простодушно-чужаковатой веселости.

Поскольку в группе больше семи человек, то 2-я и 6-я карточки повторяются.

Теперь участники по очереди должны продемонстрировать свою маску.

Вариант 1. Каждому участнику надо вспомнить или придумать ситуацию, которая помогла бы изобразить маску и продемонстрировать ее всем.

Вариант 2. Каждый участник должен выбрать себе партнеров и инсценировать без слов или со словами ситуацию, соответствующую маске. Инсценирование

заканчивается «живой фотографией»: маску нужно удерживать на лице не меньше двух минут.

Вариант 3 предпочтительнее, поскольку снижает тревожность и некоторую искусственность задания. После занятия можно дать домашнее задание: выписать в тетради для самоанализа, какими масками вы чаще всего пользуетесь в жизни, чем они помогают и чем мешают в общении.

Игровая ситуация «Барьеры на уроке»

Выбирают двух желающих, играющих роли учителей. Остальные участники играют учеников начальной школы. Инструкции ученикам и учителям даются отдельно. Каждому из учеников нужно проиграть определенный характер: «выскочку», «тихоню», «болтуна», «отличника» и т.д., но при этом все они должны четко показать свое отношение к учителю в зависимости от ситуации — интерес, скуку, страх, равнодушие и т.д.

Учителя в соответствии с инструкциями должны изобразить персонаж, создающий барьер на уроке, но об этом они не знают.

Изображаемые барьеры общения:

Барьер «Я сам»

Предлагается сыграть молодого учителя, неуверенного в себе, который очень боится, что дети ответят не то и он не сможет выйти из данной ситуации, поэтому данный персонаж сам задает вопросы и сам на них отвечает. Участник должен передать внутреннее состояние своего персонажа. Тему беседы студент выбирает по своему желанию.

Барьер «Робот»

Второй участник играет роль учителя, хорошо подготовившегося к уроку, но данную тему дети уже прошли, о чем не сообщается участнику, играющему эту роль, а участникам, изображающих учеников, говорится о том, что они знакомы с данной темой. «Учителю» дается инструкция, несмотря ни на что, познакомить «учеников» с новой темой, которую выбирает сам участник и название которой он сообщает ведущему, а тот втайне от него — участникам—«ученикам». Таким образом, моделируется барьер «Робот», суть которого состоит в том, что учитель из-за неуверенности в себе не может перестроиться в случае необходимости, занимает родительскую позицию по отношению к детям, не проявляя интереса к их внутреннему состоянию.

Барьер «Монблан»

Учитель парит в мире науки, мало интересуется личностью ученика, свою задачу видит только в собирании информации. Основная эмоция по отношению к детям — равнодушие, отсутствие к ним интереса, взрослая или родительская позиция в общении ведут к стандартизированному уровню общения.

Барьер «Китайская стена»

Позиция похожа на предыдущую, но при этом учитель подчеркивает свое снисходительно-покровительское отношение к ученикам, поскольку занимает родительскую позицию по отношению к детям. Чувство превосходства возникает как следствие сверхкомпенсации из-за неосознаваемой неуверенности в себе, в итоге — стандартизированный уровень общения.

Барьер «Тетерев»

Учитель слышит только себя, не задумывается о реакции детей, поскольку основная эмоция — любовь по отношению к себе, отсутствие интереса к детям.

Педагог закрыт маской «выдающегося учителя», занимая позицию родителя, что ведет к стандартизированному уровню общения.

Барьер «Гамлет»

Учитель такого типа из-за возникающего страха перед неудачей обеспокоен отношенческой, а не содержательной стороной обучения. Он стремится нравиться всем ученикам, поэтому попадает в зависимость от их мнения, так как занимает «детскую» позицию в общении с ними. При наличии интереса к детям, способным оказать данному учителю необходимую эмоциональную поддержку, и любви к детям, смешанной со страхом, «Гамлет» выходит на манипулятивный уровень общения, на котором то он сам, то дети становятся объектами манипуляции.

Барьер «Приятель»

Учитель недооценивает значение собственной личности, забывает, что движущей силой педагогического процесса является единство человеческой культуры и профессиональных знаний, поскольку не уверен в себе, занимает позицию ребенка в общении с детьми, закрыт маской «своего», что приводит к манипулятивному уровню общения с детьми, при котором объектом манипуляции выступает сам учитель.

Барьер «Локатор»

Учитель работает только с сильными или слабыми учениками из-за той же неуверенности в себе, отсутствия интереса ко всем детям. Такой учитель не может подняться выше стандартизированного уровня общения.

Большой воспитательный эффект возникает именно в тех случаях, когда на роли выбираются учителя, для которых характерны подобные барьеры. После проигрывания ситуации преподаватель подчеркивает, что педагоги изображали не себя, а тех персонажей, которых он попросил сыграть. Затем начинается обсуждение, цель которого — подвести учителей к понятию барьера в общении, показать причины его возникновения и пути преодоления.

Схема обсуждения барьера «Я сам»:

1. Ваше отношение к данному персонажу. Был ли контакт между вами и учителем?
2. Можно ли назвать ваше ощущение барьером в общении?
3. Что способствовало возникновению барьера?
4. Какую эмоцию испытывал учитель?
5. Какие жесты, поза, мимика и другие средства невербального общения выдавали его неуверенность в себе?
6. На какой позиции находился учитель?
7. Что выдавало его детскую позицию?
8. Проявлял ли данный персонаж интерес к ученикам?
9. Был ли открыт в общении?
10. На каком уровне он остался?
11. По аналогичной схеме проводится обсуждение второго персонажа и всех последующих барьеров.

Вопросы для обсуждения:

Что способствует возникновению барьеров общения учителя на уроке (эмоция страха, агрессии, несоответствующая позиция в общении, отсутствие подлинного интереса к детям, закрытость в общении)?

Что помогает избегать барьеров между учителем и учениками на уроке (интерес к личности учеников, открытость учителя, умение правильно и гибко менять позицию в общении в зависимости от ситуации)?

Упражнение «Рабочая поза учителя»

Примите характерную для учителей позу на уроке (работайте перед зеркалом). Ноги поставьте на расстоянии 12–15 см между носками, одну ногу выдвиньте вперед; сделайте упор на одну ногу несколько сильнее, чем на другую. Плечи расправьте, снимите мышечное напряжение. Осанка прямая, нижняя часть живота подтянута. Шея держится вертикально, подбородок приподнят. В руке — раскрытая книга.

Внимательно осмотрите себя (осанка, выражение лица, положение тела). В занятой вами позе сделайте шаг назад, потом вперед, влево, вправо. Повторите эти же движения, но в процессе чтения, рассказа. Следите за ритмичностью ваших движений, стремитесь к естественности мимики, жестов.

Ритуал прощания.

Занятие 5

Цель занятия: формирование позитивного восприятия участников; создание условий для самостоятельной работы по самосовершенствованию; осознание возможных влияний индивидуальных особенностей участников на процесс развития их личности.

Занятие начинается в кругу — ритуал приветствия группы. Рефлексия прошлого занятия.

Упражнение «Чемодан в дорогу»

Сейчас каждый из вас по очереди будет ставить перед собой этот стул (ведущий ставит стул в центр круга). Все участники группы в том порядке, в котором вам будет удобно, будут подходить к вам, садиться на стул и называть одно качество, которое, на их взгляд помогает вам, и одно, которое мешает. При этом надо помнить, что называть следует те качества, которые проявились в ходе работы группы и поддаются коррекции. После того, как все выскажут свое мнение, следующий участник берет стул и ставит напротив себя. Упражнение повторяется и т. д.

Упражнение «Эпитафия»

Цель игрового упражнения — повысить у участников готовность осознанно выстраивать свои жизненные и профессиональные перспективы, выделяя и логически связывая основные (ключевые) события собственной жизни.

Методика рассчитана на работу в круге. Время проведения — от 25 до 40 минут. Игра включает следующие основные этапы:

Участники рассаживаются в круг и ведущий «загадочным голосом» рассказывает такую примерно притчу: «Говорят, где-то на Кавказе есть старое кладбище, где на могильных плитах можно встретить примерно такие надписи: “Сулейман Бабашидзе. Родился в 1820 году, умер в 1858 году. Прожил 3 года...”, или “Нугзар Гаприндашвили. Родился в 1840 году, умер в 1865 году. Прожил 120 лет...”» Далее ведущий может спросить у группы: «Что, на Кавказе считать не умеют? Может, со смыслом делались эти приписки на могильных плитах? А с каким смыслом?». Смысл приписок в том, что таким образом односельчане оценивали насыщенность, и общую ценность жизни данного человека. (Данный пример в несколько видоизмененном виде

взят из книги *Головаха Е.И., Кроник А.А.* Психологическое время личности. — Киев: Наукова думка, 1984. — 208 с.)

Инструкция: “Сейчас мы совместными усилиями составим рассказ о некотором человеке, который в наше время (например, в 1995 году) закончил школу и стал жить дальше, прожив ровно до 75 лет. Каждый должен будет по очереди назвать важное событие в жизни данного человека — из этих-то событий и сложится его жизнь. Обращаю особое внимание на то, что события могут быть внешними (поступил туда-то, поработал там-то, сделал то-то... — по типу «комсомольско-молодежной биографии»), а могут быть и внутренними, связанными с глубокими размышлениями и переживаниями (например, некоторые люди стали великими, почти не выходя из своего дома...). Желательно предлагать события, соответствующие реальности (без всяких встреч с инопланетянами и прочими «веселыми ребятами-суперменами...»). В конце задания каждый из вас попробует оценить, насколько удалась жизнь главного героя, насколько она оказалось интересной и ценной: каждый как бы делает приписку на могильной плите нашего главного героя, сколько же лет он прожил не по паспорту, а по-настоящему.

Ведущий называет первое событие, например, “наш герой окончил среднюю школу с двумя тройками”. Далее, остальные участники по очереди называют свои события. Ведущий должен проследить за тем, чтобы никто не подсказывал и не мешал очередному участнику. Когда последний участник называет свое событие, предполагается, что главный игрок умирает в 75 лет, согласно условию задания.

Ведущий предлагает всем немного подумать и по очереди, и пока без каких-либо комментариев, просто сказать, сколько лет можно было бы приписать на могильной плите героя... Все по очереди называют свои варианты (лет, прожитых не напрасно...).

Далее ведущий предлагает прокомментировать названные годы тем участникам, которые назвали наибольшее и наименьшее количество лет для главного героя. Здесь возможна небольшая дискуссия, в которой ведущему совсем не обязательно высказывать свою точку зрения (или хотя бы подождать с этим, дав возможность высказаться остальным участникам).

Завершить игру можно напоминанием о том, что события бывают внешние и внутренние. Если выполнение задания получается неинтересным, то это как раз потому, что называются в основном внешние события, и жизнь оказывается похожей на биографию для отдела кадров. Ведущий предлагает каждому по очереди назвать какое-нибудь действительно интересное и достойное событие, которое могло бы украсить любую жизнь. Участники игры по очереди называют такие события, а ведущий поддерживает и поощряет их размышления.

Некоторым участникам можно предложить “задание на дом”: если у Вас будет соответствующее настроение, то тихо и спокойно подумать, какие события могли бы украсить конкретно ваши будущие жизни”.

После завершения упражнения участники на отдельных листочках пишут 15–20 основных событий жизни некоего воображаемого героя (мальчика или девочки — определяет сам игрок), который так же окончил школу в настоящее время и прожил (по паспорту) 75 лет, после чего внизу каждый должен просто написать, сколько же он прожил в психологическом смысле.

Упражнение «Добрый–злой герой сказки»

Цель: саморефлексия путем ассоциации себя с отрицательным героем сказки, какие черты личности человек в себе подавляет ради социального одобрения своего поведения. Поиск резервов личности на достижение желаемого результата положительным способом.

Инструкция. Выберите себе роль отрицательного героя из сказок. Разделитесь на группы по 4–6 человек и обсудите свои роли, ответив на следующие вопросы: почему вы выбрали данного героя? Какова его миссия в сказке? Чему призван образ героя нас научить? Какие добрые герои могли бы справиться с этой задачей?

Упражнение «Пессимист, Оптимист, Шут»

Цель: создание целостного отношения человека к проблемной ситуации, получение опыта рассмотрения проблемы с разных точек зрения.

Каждому участнику предлагается описать на отдельных листках в нескольких предложениях ситуацию, вызывающую у него стрессовое состояние или сильные негативные эмоции, либо ситуацию, которую участник затрудняется принять. Написанная история не должна содержать никаких эмоциональных описаний, — только факты и действия. Далее участникам предлагается сдать свои листки с написанными историями тренеру для последующей работы (возможна анонимность). Ведущий зачитывает группе все варианты стрессовых ситуаций, и группа выбирает 2–3-х наиболее типичных, имеющих значимость для всех.

Группа делится на три подгруппы и каждой предлагается по одной истории. Задание для подгрупп следующее: надо наполнить каждую историю эмоциональным содержанием — пессимистичным (для 1-ой подгруппы), оптимистичным (для 2-ой подгруппы) и шутовским (для 3-ей подгруппы). То есть, досочинить предложенную историю и дополнить ее деталями, свойственными «пессимисту» или «оптимисту», или «шуту».

Обсуждение. От имени предложенных персонажей каждая группа зачитывает свою эмоциональную версию стрессовых событий. После того, как зачитаны все ситуации и высказаны все возможные варианты отношения к ним, ведущий предлагает обсудить результаты игры и ту реальную помощь, которую получил для себя каждый участник.

Упражнение «Вопросы-ответы»

Инструкция: 1. Дайте себе характеристику, опираясь на свои результаты тестов.

2. Что бы Вы хотели в себе изменить для создания психологического комфорта себе и другим?

3. Какие действия Вам необходимо предпринять? Ответы запишите в таблице.

Я – сейчас	Я хочу в себе изменить	Что буду делать
------------	------------------------	-----------------

Упражнение «спасибо за приятное занятие»

Инструкция: пожалуйста, встаньте в общий круг. Я хочу предложить вам поучаствовать в небольшой церемонии, которая поможет нам выразить дружеские чувства и благодарность друг другу. Игра проходит следующим образом: один из вас становится в центр, другой подходит к нему, пожимает руку и произносит: «спасибо за приятное занятие!». Оба остаются в центре, по-прежнему держась за руки. Затем подходит третий участник, берет за свободную руку либо первого, либо второго, пожимает ее и говорит: спасибо за приятное занятие! Таким образом, группа в центре круга постоянно увеличивается. Все держат друг друга за руки. Когда к вашей

группе присоединится последний участник, замкните круг и завершите церемонию безмолвным крепким троекратным пожатием рук.

Заключение. Подводятся итоги практикума. Участники высказывают свои мнения, пожелания, замечания.

После проведения психологической программы была проведена повторная диагностика (через 6 месяцев) с применением разработанной диагностической программы. Целью данной диагностики являлась оценка эффективности проделанной работы.

Повторное применение методики МОРУ в обследовании учителей, принимавших участие в программе психологического практикума, выявило увеличение показателей по всем компетентностям. У 35% педагогов, принимавших участие в психологическом практикуме, повысился уровень коммуникативной компетентности. Помимо количественных отличий, педагоги, участвовавшие в развивающей работе, демонстрировали более высокий уровень рефлексии, способности планировать и осуществлять свою деятельность в нестандартных ситуациях, применение в педагогической деятельности навыков творчества, выработанных в ходе практических занятий. Это проявлялось в диалоговой форме общения, насыщенного положительными эмоциями педагогов и учеников, в создании творческой атмосферы на уроках, что оказало существенное влияние на повышение уровня психологической безопасности учащихся в школе.

Результаты сравнительной диагностики (до и после тренинга), проведенные при помощи непараметрического метода сравнения двух выборок U-критерия Манна-Уитни (см. табл. 14) выявили общие положительные тенденции динамики показателей.

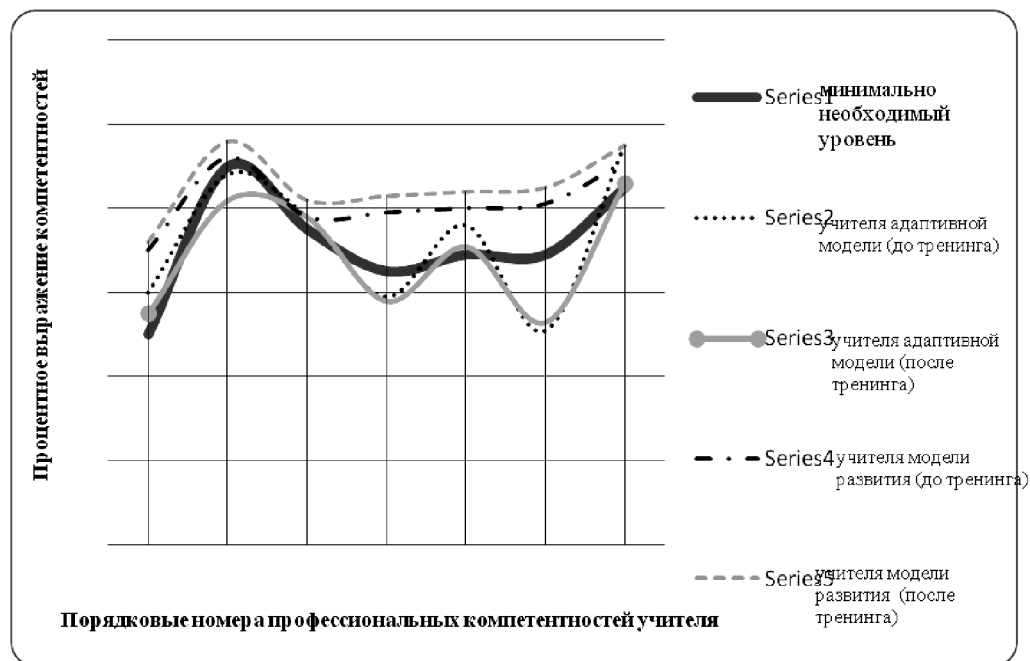


Рис. 21. Уровни развития профессиональных компетентностей педагогов адаптивной модели и модели профессионального развития после тренинга

Сравнительный анализ динамики средних групповых показателей личностных характеристик педагогов до и после развивающей работы

ПАРАМЕТРЫ	1 группа (экспериментальная)			2 группа (контрольная)		
	До тренинга	После тренинга	U-критерий Манна-Уитни	I-ый замер	II-ой замер	U-критерий Манна-Уитни
Направленность на общение	7,67	8,04	2,13*	12,33	12,69	0,08
Гибкость (ригидность)	24,14	18,01	2,27*	13,04	13,08	0,31
Самоотношение	15,33	8,01	2,18*	21,03	21,31	0,29
Аутосимпатия	8,11	5,24	2,17**	10,21	10,48	0,82
Общение, взаимодействие учителя с учениками.	66,6	54,69	2,17**	80,2	80,76	0,92
Поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке	49,7	64,02	3,49**	80,8	81,4	0,53
Тревожность	12,2	8,9	1,82*	10,6	9,9	0,93
Экстраверсия-интраверсия	41,33	44,12	1,14*	49,24	49,32	0,0009
Эмоциональная устойчивость	46,42	48,06	2,54*	53,67	54,12	0,008
Эмоциональная лабильность-стабильность	10,21	8,00	1,87*	8,11	8,92	0,59
Самоконтроль	6,92	12,65	3,48**	9,53	9,82	0,26
Ответственность	11,1	11,98	2,46*	13,1	14,2	0,68
Доверие	10,09	18,89	2,23*	13,11	14,4	0,86
Сотрудничество	3,81	8,47	2,13*	6,27	7,39	0,57
Напряженность	10,1	7,44	2,23*	8,74	8,61	0,43
Депрессивность	10,3	8,1	2,23*	7,43	7,92	0,42

В таблице уровни значимости обозначены: *** — максимально значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,001$); ** — очень значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,01$); * — значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,05$).

После участия педагогов в развивающей работе, произошли положительные изменения показателей личностных качеств, влияющих на психологическую безопасность учеников. Кроме того статистически значимо понизился уровень напряженности, тревожности учителей и повысился уровень эмоциональной устойчивости.

Не менее значимым является тот факт, что из 24 учителей, принимавших участие в коррекционно-развивающей программе, изначально к модели развития относились 7 человек, а по окончании развивающей работы результаты диагностики показали, что их число увеличилось до 13 человек.

Произошло снижение показателей уровня школьной тревожности у учащихся (рис. 22) дает наглядное представление об исходном уровне факторов тревожности у учеников и его изменении после проведения развивающей работы с педагогами.

Таким образом, анализ экспериментальных данных подтверждает эффективность проведенной коррекционно-развивающей программы. Использование технологии профессионального развития личности дает возможность трансформировать адаптивное поведение педагогов в поведение, направленное на профессиональное

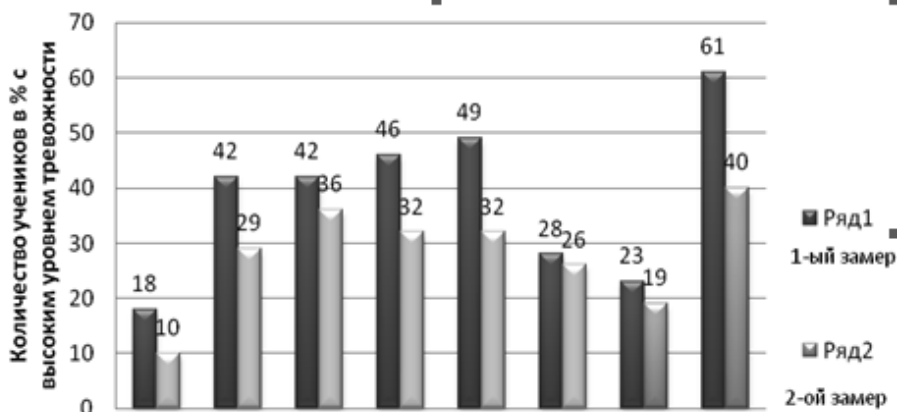


Рис. 22. Сравнение показателей уровня школьной тревожности учащихся гимназии до и после развивающей работы с педагогами

развитие и творческую самореализацию, вызывает положительную динамику развития личностных качеств учителей, влияющих на психологическую безопасность учащихся.

4.2. Психологические условия личностного и профессионального развития полисубъекта «учитель–ученик–родитель–психолог»

Концепция и технология профессионального развития личности позволяют строить инновационные проекты и программы непрерывного образования в школах, вузах, институтах повышения квалификации на качественно новом уровне — в условиях полисубъектного взаимодействия.

Чрезвычайно важным условием эффективного полисубъектного взаимодействия в профильной школе является приверженность всех субъектов образовательной среды модели профессионального развития. Понимание, принятие и применение на практике концепции и технологии профессионального развития личности обуславливает становление саморазвивающейся общности.

Впервые в лонгитюдном исследовании (2005–2011 гг.), проведенном нами [Митина 2010с; 2012; Митина, Дониченко, Хохлова, Акованцева 2010] в ГОУ СОШ № 1323 г. Москвы, проверялась возможность интеграции в образовательное пространство школы психологической технологии, направленной в рамках единой системы на одновременное, непрерывное личностное и профессиональное развитие учащихся, учителей, родителей и психологов как основных субъектов образовательного пространства и как его со-субъектов. Исследованием было охвачено 529 учащихся, из них 198 учащихся 1–4 классов, 158 — 5–7 классов, в лонгитюдном (2 года) исследовании приняли участие 97 учащихся 8–9 классов, 76 учащихся 10–11 классов. Также в исследовании приняли участие 72 учителя, 7 педагогов-психологов, 347 родителей. Впервые процесс развития всех субъектов образовательного пространства школы происходил на основе единой технологии профессионального развития личности, модифицированной с учетом возраста, опыта, специфики деятельности.

Технология является интегративной и опирается на единство целей, принципов, содержания и форм организации взаимодействия всех субъектов образования. Последовательность стадий технологии сохраняется в построении каждой конкретной программы и в построении программы личностного и профессионального развития субъектов образования в целом.

Экспериментальное исследование состояло из 3 этапов:

1 этап — комплексное диагностическое обследование субъектов образовательного пространства школы.

2 этап экспериментального исследования состоял из 5 серий:

I серия — реализация программ личностного и профессионального развития учащихся на I (1–4 классы), II (5–9 классы), III (10–11 классы) ступенях обучения;

II серия — реализация программ личностного и профессионального развития учителей;

III серия — реализация программ личностного и профессионального развития родителей;

IV серия — реализация программ личностного и профессионального развития педагогов-психологов;

V серия — совместные, проведенные одновременно со всеми, мероприятия личностного и профессионального развития субъектов образования.

3 этап — повторное диагностическое обследование субъектов образовательного пространства школы.

На основе используемой технологии профессионального развития личности был разработан и интегрирован в образовательное пространство школы комплекс развивающих психологических программ: **для учащихся; для учителей; для родителей; общешкольные мероприятия**. Эффективность данных программ подтверждена экспериментально, о чем свидетельствует развитие интегральных личностных характеристик, повышение уровня самосознания субъектов образования, но главным результатом являются успехи учащихся в образовании, воспитании, социализации.

Программы личностного и профессионального развития учащихся (I серия) реализуются по непрерывной образовательной траектории, носят дифференцированный характер на каждом возрастном этапе. Постепенно изменяются и усложняются виды творческой деятельности учащихся: исследование, конструирование, проектирование и др.

Главной целью программ является развитие субъектности (интегральных личностных характеристик и самосознания), позволяющей учащимся осуществлять осознанный и самостоятельный выбор стратегии жизнедеятельности и профессионального пути. Это дает возможность в дальнейшем осуществлять непрерывный процесс самопроектирования и последовательно переходить с одной стадии психологической перестройки личности на другую: самоопределение, самовыражение, самореализация.

В первой серии эксперимента приняли участие 529 учеников 1–11 классов.

I стадия — подготовки — программа личностного развития учащихся I ступени обучения, участвовали 198 учеников.

Развивающая психологическая **программа «Я и мир»** (1–4 классы) направлена на развитие мотивационно-потребностной сферы младших школьников, развитие

таких интегральных личностных характеристик как направленность (на учебный процесс, труд, творчество) и компетентность (коммуникативную, и шире — социальную) — 16 занятий в каждом классе, а также профилактику школьной неуспешности, снижение уровня тревожности — 16 индивидуально-групповых занятий в каждом классе.

Программа включает для 1 класса — курс «Адаптация к школе» (16 занятий в 1 полугодии) — профилактика и коррекция трудностей в обучении, а также индивидуальные занятия; для 2 класса — индивидуальные и групповые занятия по профилактике и коррекции трудностей в поведении, социализации (арттерапия, сказкотерапия) (16 занятий); для 3–4 классов — игровой клуб «Самый внимательный и сообразительный».

Результаты диагностики уровня школьной мотивации (авт. Н.Г. Лусканова), где I — высокий уровень школьной мотивации, V — уровень школьной дезадаптации (Рис. 24, диаграммы 1,2) до и после проведения психологической программы свидетельствуют о повышении школьной мотивации у значительной части учащихся во всех классах начальной школы: в 2 классе повышение показателя с 11 до 36%, в 4 классе — с 13 до 44%. При этом уровень школьной дезадаптации понизился с 17 до 0,6% во 2 классе, и с 38 до 1,7% в 4 классе.

Для учащихся начальной школы характерно развитие таких интегральных личностных характеристик как направленность на учебный процесс, труд, творчество (показатель школьной мотивации повысился с 13 до 44%); рис. 23, коммуникативная компетентность (с 21 до 37%).

Анализ диагностики самооценки по методике Дембо-Рубинштейн показал, что увеличилось количество учащихся с адекватной рефлексивной и адекватной высокой самооценкой, что свидетельствует о позитивных процессах в развитии самосознания учащихся.

Результаты диагностики уровня школьной тревожности (методика Филлипса) до и после проведения программы были подвергнуты компьютерной обработке методами математической статистики с использованием критерия парных выборок (табл. 15) и критерия знаковых рангов Вилкоксона (табл. 16). По обоим критериям

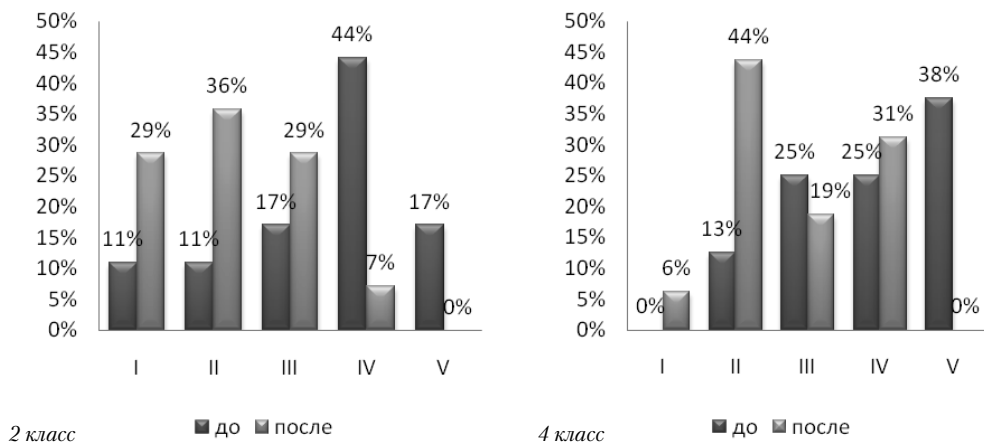


Рис. 23. Результаты диагностики уровня школьной мотивации учащихся начальной школы

Таблица 15

Уровни и характер школьной тревожности		Парные разности		t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)
		95 % доверительный интервал разности средних				
		Нижняя граница	Верхняя граница			
Пара 1	ШТ-а – ШТ-б	3,923	25,997	2,797	24	,010*
Пара 2	СС-а – СС-б	-1,439	11,279	1,597	24	,123
Пара 3	ДУ-а – ДУ-б	-1,335	12,055	1,652	24	,111
Пара 4	СВ-а – СВ-б	8,874	24,806	4,363	24	,000*
Пара 5	ПЗ-а – ПЗ-б	-,003	13,763	2,063	24	,050*
Пара 6	НО-а – НО-б	6,906	14,614	5,762	24	,000*
Пара 7	НС-а – НС-б	12,581	29,819	5,076	24	,000*
Пара 8	ОУ-а – ОУ-б	13,804	24,116	7,589	24	,000*

Примечание: в таблице * обозначены достоверные различия между двумя выборками для уровня значимости $p < 0,01$

Таблица 16

Уровни и характер школьной тревожности	ШТ-б-ШТ-а	СС-б – СС-а	ДУ-б- ДУ-а	СВ-б – СВ-а	ПЗ-б – ПЗ-а
Z	-2,782a	-1,560a	-1,190a	-3,469a	-2,356a
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,005*	,119	,234	,001*	,018*
Уровни и характер школьной тревожности	НО-б – НО-а	НС-б – НС-а	ОУ- -ОУ-а		
Z	-3,932a	-3,695a	-4,207a		
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,000*	,000*	,000*		

Примечание: в таблице * обозначены достоверные различия между двумя выборками для уровня значимости $p < 0,01$

для большинства пар результаты совпадают, что говорит об отличиях (уменьшении уровня школьной тревожности) на статистически значимом уровне.

II и III стадии – осознания и переоценки – программы личностного и профессионального развития учащихся II ступени обучения; участвовали 255 учеников.

На данном этапе происходит повышение уровня самосознания и развитие таких интегральных характеристик, как компетентность (коммуникативная и в решении задач личностного развития) и гибкость (эмоциональная, интеллектуальная, поведенческая).

Развивающая психологическая программа «Кто я и кто рядом» (5–7 классы), направленная на развитие компетентностной сферы младших подростков, включает курсы: 5 класс – «Учимся общаться» (16 занятий в 1 полугодии); 7 класс – «Развитие познавательных способностей» (16 занятий): краткосрочные психологические курсы по выбору: «Как запомнить, чтобы вспомнить», «Как научиться не бояться собственных эмоций», «Психология карьеры и конкурентоспособности», «Навыки самопрезентации», «Конфликтология».

При этом уровень школьной дезадаптации понизился с 17 до 0,6%, а школьной тревожности – с 47 до 7%.

У учащихся подросткового возраста отмечается динамика показателей удовлетворенности отношениями в классе: возросли взаимоприемлемость (с 56 до 72%), взаимопомощь (с 75 до 85%);

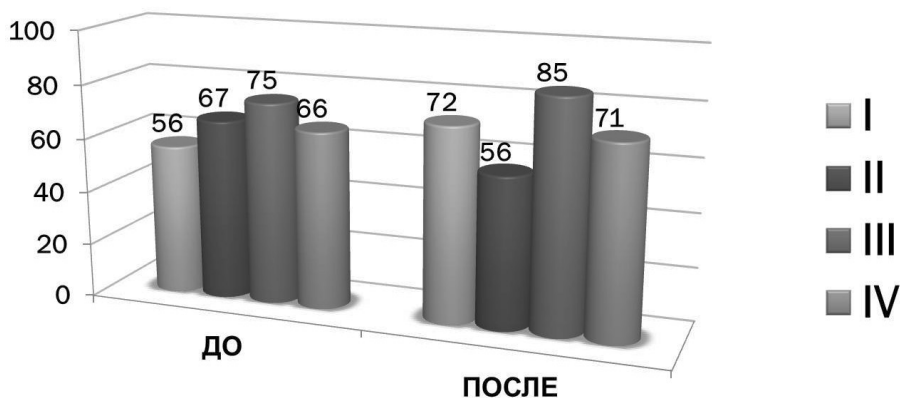


Рис. 24. Динамика показателей удовлетворенности отношениями в классе

После проведения программы в 7 классе увеличились такие показатели как взаимоприемлемость (I), взаимопомощь (III), возрос общий показатель удовлетворенности (IV), несколько понизился показатель взаимответственности (II).

Увеличилось количество учеников с высоким уровнем интеллектуальной гибкости (креативности) с 38 до 61 %.

Лонгитюдная психологическая **программа предпрофильной подготовки учащихся «Открытие себя» 8–9 классы** – (см. главу 3.3) (98 занятий: 28 теоретических и 70 практических) направлена на развитие интегральных личностных характеристик, особый акцент делается на формирование профессиональной направленности и интеллектуальной гибкости (креативности).

Изучение интеллектуальной гибкости (Опросник типа мышления (Г.В. Резапкина)) – креативности – в 8 классе до и после проведения программы показало статистически значимое увеличение количества учащихся с высоким

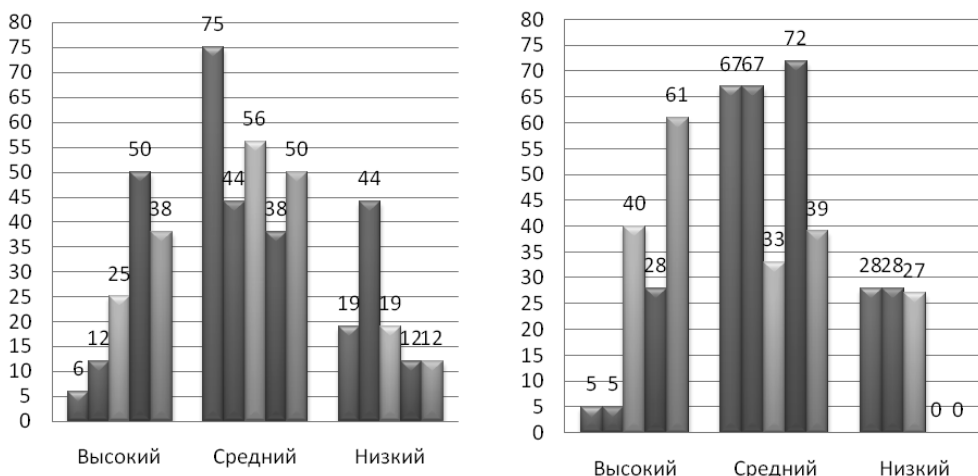


Рис. 25. Динамика показателей интеллектуальной гибкости (8-е классы) до и после проведения программы

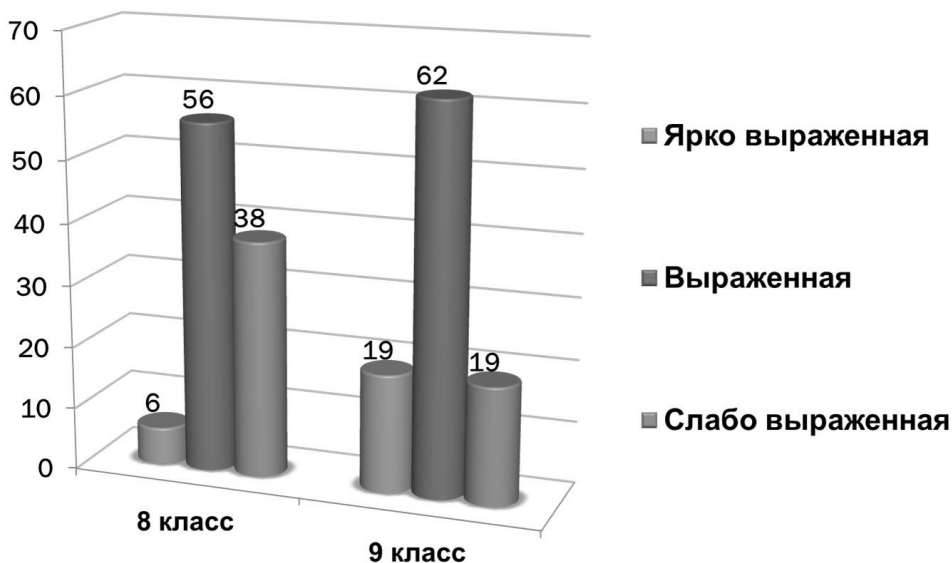


Рис. 26. Выраженность профессиональных склонностей в 8–9 классах

уровнем креативности – с 38% до 61%, уменьшение – со средним уровнем – с 50% до 39%, а также низким – с 12% до 0% (Рис 25, диаграммы 1,2).

Анализ результатов диагностики уровня выраженности профессиональных склонностей: Опросник профессиональных склонностей (Г.В. Резапкина) (рис. 26) до проведения программы (8 класс) и после (9 класс) показал, что профессиональные склонности у учащихся 9 класса становятся более выраженными.

Отмечается значительный рост выраженности профессиональных намерений (с 6 до 19%).

IV стадия – действия – программа личностного и профессионального развития учащихся III ступени обучения; участвовали 76 учеников.

Лонгитюдная развивающая психологическая программа профильной подготовки учащихся **«Первые шаги профессионального пути»** (10–11 классы) (55 часов). Ее целью является формирование готовности учащихся к самостоятельному выбору профессии как осознанного принятия своей будущей профессиональной деятельности и себя в ней на основе повышение уровня самосознания и развития интегральных личностных характеристик.

Программа носит модульный характер и включает следующие разделы: 10 класс – «Планирую будущее – развиваюсь сам», «Я и моя будущая профессия», «Слагаемые успешной карьеры (личностные качества)», «Оценка собственных достижений»; 11 класс – «Эффективная коммуникация», «Стратегии успеха и планирование карьеры», «Жизненный путь профессионала».

На рисунках 27–28 представлены обобщенные данные результатов «Многофакторного исследования толерантности» (опросник Ю.Д. Бабаевой, П. Сабатош) учащихся до проведения программы (10 класс) и после проведения (11 класс), где можно проследить увеличение на статистически значимом уровне таких показателей как толерантность, рефлексивность, эмоциональная и поведенческая гибкость.

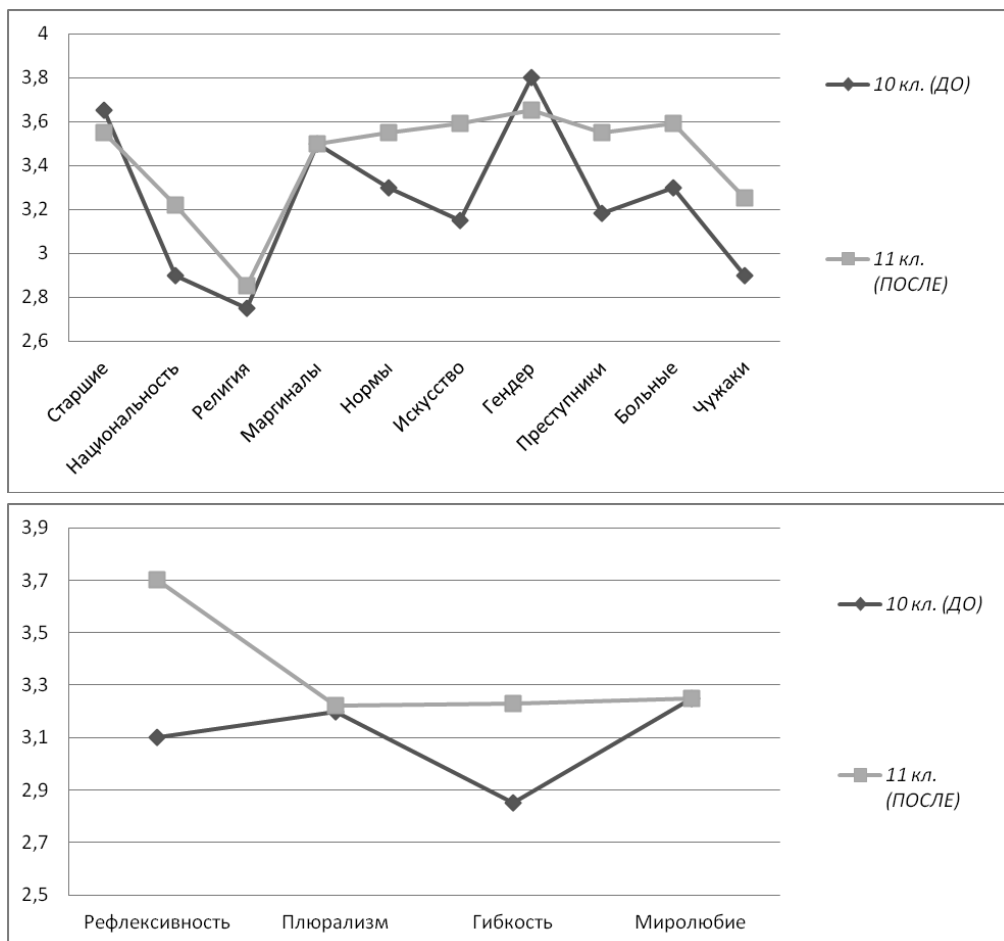


Рис. 27–28. Мониторинг уровня толерантности

После проведения развивающих занятий у учащихся 10–11 классов отмечается увеличение таких показателей как рефлексивность, эмоциональная и поведенческая гибкость, профессиональная направленность, что свидетельствует о формировании готовности учеников к осознанному и самостоятельному выбору профессии.

Вторая серия эксперимента – программа личностного и профессионального развития учителей. В исследовании приняли участие 72 учителя школы. В русле технологии конструктивного изменения поведения, позволяющей трансформировать адаптивное поведение учителя в поведение, направленное на творческую самореализацию в профессии, были разработаны диагностические, развивающие и коррекционные программы, семинары, групповые дискуссии, психологические практикумы и тренинги.

1. Стадия подготовки. На этом этапе проводится диагностика уровня мотивации педагогического коллектива школы к экспериментальной, инновационной деятельности, а также выявления творческого потенциала (методика «Оценка

факторов осуществления творческой профессиональной деятельности»). Именно профильная ступень обучения требует от педагогов максимальной гибкости в выборе содержания и формы преподавания профильных предметов — требуется преподавание не на базовом, а на более высоком уровне. Проводится регулярное изучение возможностей и потребностей педагогов — того, какие формы учебной, исследовательской, внеклассной работы они хотели и могли бы проводить. Такой мониторинг проводится как при поступлении на работу новых сотрудников, так и в течение всего учебного года. В качестве практического навыка проводится *семинар «Виды и формы работы на профильной ступени обучения»*.

2. Стадии осознания и переоценки. Основной целью работы на стадиях осознания и переоценки является изменение отношения к трудностям профессиональной деятельности: они оцениваются как ресурс, источник саморазвития, необходимость поиска новых средств, способов осуществления профессиональной деятельности. Стимулированию творческой активности, переоценки своей деятельности способствует участие педагогов в конкурсах профессиональных достижений, аттестационных мероприятиях, составление учительского портфолио. Подготовка к подобным мероприятиям побуждает к структурированию своей деятельности, поиску и чёткой формулировке профессиональных достижений. Психологическими средствами подготовки к подобным мероприятиям (а для многих педагогов это серьёзная стрессовая ситуация) может служить *имитационная игра «Аттестация»* (создание условий для анализа, оценки и прогноза развития индивидуальных профессиональных возможностей), *семинар «Мое портфолио. Технология создания»*.

3. Стадия действия. Интенсивная психологическая работа с педагогами завершается стадией действия, когда происходит переход большей части педагогического коллектива к деятельности в режиме развития. Здесь основной акцент делается на формирование новых способов деятельности. Активно применяется *метод портфолио*: портфолио внешних достижений учителя (портфолио документов, портфолио творческих работ, рейтинговые портфолио) и портфолио личностного развития учителя (фиксация шагов на пути реализации выбранных ориентиров личностного роста). Основными задачами тренингов (*«Профессиональное развитие личности учителя»*, *«Учитель-психотерапевт»*, *«Ролевое поведение учителя»*, *«Готовность к риску в деятельности учителя»* и др.) являются повышение уровня самосознания и интегральных личностных характеристик; расширение ролевого репертуара педагога; сведение к минимуму и отказ от неадекватных, нетворческих стереотипов поведения, неэффективных ролей; развитие творчества и спонтанности; гибкости поведения; умения легко переходить от одной роли к другой, «не застревать» на отдельных ролях; умения действовать в неопределённых, рискованных ситуациях, в которых приходится работать педагогу; закрепление новых паттернов поведения и взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. На педсоветах и тематических совещаниях обсуждаются промежуточные и основные результаты психологической работы по профессиональному развитию личности педагога и других субъектов образовательной среды.

Особое внимание следует обратить на создание новой организационной культуры и формирование команды единомышленников. Возможные формы работы на этом этапе: деловая игра-семинар *«Достижения учащихся: способы изучения и условия педагогического содействия»*, имитационная игра *«Основание»*

(развитие организаторских способностей коллектива в ситуации выбора нового направления работы); упражнения «Значок на лацкан делового костюма», «Корпоративная газета»; тренинг «Проектирование развития организации и преодоление трудностей роста».

На этой стадии стала заметна активность педагогического коллектива в разработке элективных курсов, повышение включенности в экспериментальную деятельность школы, стремление к повышению квалификации в области предпрофильного и профильного образования, самообразованию. Об этом свидетельствует увеличение числа выступлений на семинарах, круглых столах, конференциях различного уровня по собственной инициативе учителей-предметников.

Описанные стадии представляют собой этапы работы, в которой одновременно участвуют все учителя школы; дифференцированная работа с учётом стажа, опыта, личностных и профессиональных характеристик реализуется в индивидуальном консультировании.

Изучение творческого потенциала учителей с помощью методики «Оценка факторов осуществления творческой профессиональной деятельности» позволило проанализировать мотивационную готовность учителей и выделить особенности такой характеристики, как направленность на профессиональную деятельность (рис. 29).

До включения в развивающую работу учителя распределились на три группы: с высокими предпосылками к творческой деятельности — 16%, со средними предпосылками — 63%, с низкими — 22%. После проведения развивающей работы группы распределились соответственно — 69, 22, 9%.

Обследование по методике оценки работы учителя (МОРУ) выявило статистически значимое повышение профессиональной компетентности учителя в результате участие в развивающей программе.

Показатели личностно-профессионального развития учителей (интегральных личностных характеристик и самосознания) в условиях полисубъекта «учитель-ученик-родитель-психолог» статистически значимо выше, чем учителей, с которыми проводилась психологическая работа вне условий полисубъектного взаимодействия.

Третья серия эксперимента — программа личностного и профессионального развития родителей. В исследовании приняли участие 347 родителей.

В третьей серии эксперимента приняли участие 347 родителей.

Специальная психолого-педагогическая работа с родителями, направленная на включение родителей в полисубъектную общность единомышленников, была выстроена в соответствии с технологией конструктивного изменения поведения [Митина 2004; 2008] на разных этапах онтогенеза.

Данная система предполагает формирование у родителей интегральных личностных характеристик, необходимых для эффективного содействия профессиональному самоопределению и развитию их детей.

Так, на этапе начальной школы (этап предрасположенности к тем или иным видам деятельности) важным представляется формирование у детей и родителей *направленности* на труд, формирование понимания труда как ценности.

В средней школе (этап возникновения профессиональных намерений) основной целью работы с родителями является формирование их *компетентности* — коммуникативной, психолого-педагогической, в решении задач профессионального и личностного развития.

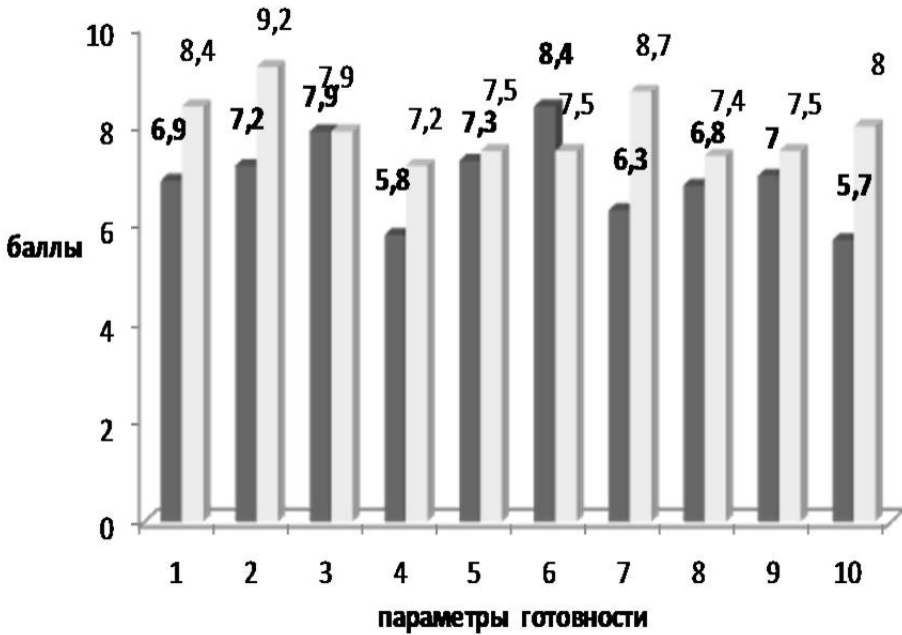


Рис. 29. Мотивационная готовность педагогов к деятельности в режиме развития (до и после развивающей работы)

Параметры мотивационной готовности педагогов (максимальный балл — 10): 1. Цели развития школы четко определены и являются достижимыми; 2. Цели развития школы понятны; 3. Возможность проявить свои индивидуальные способности; 4. Возможность принять участие в составлении программы развития школы; 5. Удовлетворенность системой вознаграждений в школе; 6. Система контроля в школе позволяет объективно оценить работу каждого педагога; 7. Привлекательность перспективы развития школы и повышения педмастерства; 8. Достижение результатов потребует огромного напряжения; 9. Улучшение психологического климата в коллективе в результате инновационной деятельности; 10. Инновационная деятельность найдёт отклик среди учителей и родителей

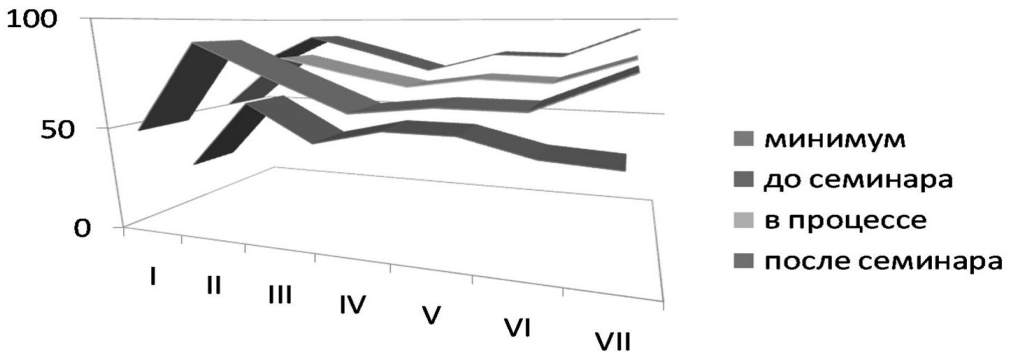


Рис. 30. Уровни профессиональной компетентности учителей (по МОРУ)

Наконец, в старшей школе, на этапе готовности учащихся к осознанному и самостоятельному выбору профессии, речь идёт о развитии у родителей *гибкости* — качества, необходимого для адекватного реагирования и принятия выбора профессионального пути, совершённого ребёнком.

В соответствии со стадиями технологии конструктивного изменения поведения работа с родителями строится следующим образом:

1. Стадия подготовки — *диагностическое направление*: опросы, анкетирование по актуальным проблемам психолого-педагогического сопровождения учащихся, выявление уровня психолого-педагогической компетентности родителей. На этой стадии проводятся семинары для родителей по особенностям современного рынка труда и образовательных услуг; раскрытие целей и особенностей заключительной, профильной ступени обучения.

2. Стадии осознания и переоценки — *консультативное, просветительское направление*: представлено индивидуальными **детско-родительскими собеседованиями-консультациями** по итогам психолого-педагогической диагностики с целью определения дальнейшего образовательного маршрута ученика. Работа в «родительских группах» для родителей со схожими проблемами в обучении и воспитании детей, в результате которой вырабатывается общая стратегия поведения. В начальной школе апробировано такое направление, как детско-родительские коррекционные занятия. Проводятся семинары «От выбора профиля к выбору профессии», «Особенности современного рынка труда», «Трудности и ошибки в выборе профиля обучения».

3. Стадия действия — начало реализации детьми и родителями личного профессионального плана. На этой стадии максимальная активность и инициатива принадлежит не психологу, а родителям и самим учащимся. Работа на стадии действия заключается в посещении внешних организаций, мероприятий, связанных с выбранным профилем. Родители становятся реальными участниками образовательного процесса, принимают активное участие в жизни школы; реализуют образовательно-досуговое направление деятельности, участвуют в профориентационных встречах с учащимися.

В процессе целенаправленной мотивирующей работы с родителями заметно повышается их заинтересованность в проблеме профессионального самоопределения детей, психолого-педагогическая *компетентность* в детско-родительских отношениях. Увеличивается количество запросов по этим проблемам к психологам школы, что свидетельствует о повышении *уровня самосознания* родителей.

В процессе развивающей работы с родителями повысилась их заинтересованность в решении проблем профессионального самоопределения детей и психолого-педагогической компетентности в детско-родительских отношениях. Увеличилось количество запросов по этим вопросам к психологам школы (рис. 31, 32), что свидетельствует о повышении уровня самосознания родителей. Родители становятся реальными участниками образовательного процесса, принимая активное участие в жизни школы; реализуют образовательно-досуговое направление деятельности, участвуют в профориентационных встречах с учащимися.

Четвертая серия эксперимента — программа личностного и профессионального развития педагогов-психологов. В исследовании приняли участие 7 педагогов-психологов.

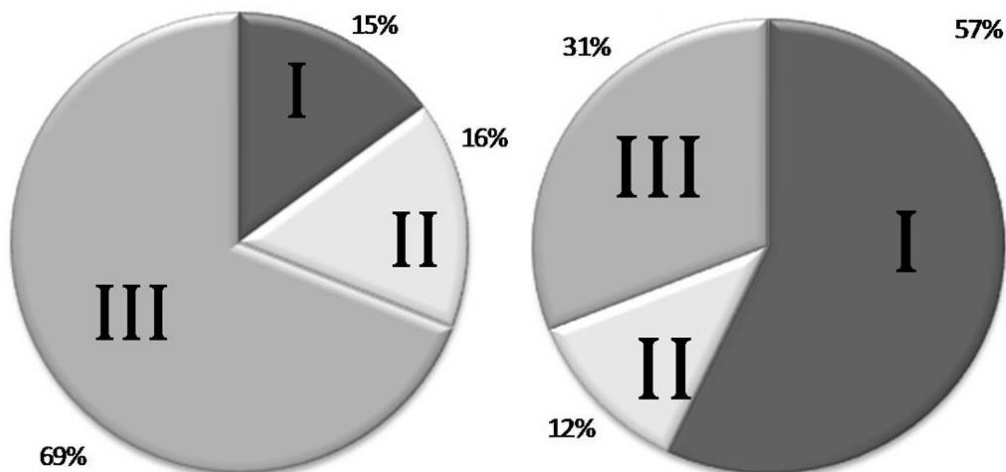


Рис. 31. Обращения к школьному психологу до и после развивающих занятий.

I – обращение к школьному психологу; II – обращение к психологу вне школы; III – не обращались

Педагоги-психологи, составляя психологическую службу школы, являются «связующим» звеном, внедряющим развивающие психологические программы в образовательное пространство школы. Профессиональное развитие школьных психологов осуществляется путем их участия в заседаниях лаборатории Психологии профессионального развития личности Учреждения РАО «Психологический институт», специально организованных семинарах и тренингах для педагогов-психологов, работающих в условиях полисубъектного взаимодействия, научно-практических городских, всесоюзных и международных конференциях и коллоквиумах.

Пятая серия эксперимента – совместные мероприятия, направленные на личностное и профессиональное развитие субъектов образовательного пространства школы.

В них участвуют все субъекты школьного образования, мероприятия являются объединяющими и одновременно способствующими профильной (и предпрофильной) подготовке учащихся: «Неделя психологии», «День школьного самоуправления», «Литературная гостиная», «Рождественский», «Пасхальный» фестивали, выездной совместный семинар-тренинг «Тропа доверия» проводятся в экспериментальной школе в течение трех лет.

Результатом данной работы является психологизация сознания всех субъектов образования, активизация творческого потенциала учащихся, учителей, родителей и педагогов-психологов, формирование общности «учитель-ученик-родитель-психолог» как целостного динамического психологического образования, отражающего феномен единства развития субъектов образовательного пространства школы, обеспечивающего оптимальные условия жизнедеятельности, образования, воспитания и социализации детей в школе.

Разработка и внедрение в образовательный процесс специальных психологических средств (развивающих программ), способствуют превращению субъектов школьного образования в полисубъекта, т.е. совокупного (коллективного) субъекта, объединенного общей целью психологического (и личностного, и профессионального) развития всех членов общности.

Проекты и программы личностного и профессионального развития субъектов образования, разработанные на основе концепции и технологии профессионального развития личности, успешно реализуются (внедряются) в разных регионах страны и в разных типах образовательных учреждений, способствуя оптимизации условий жизнедеятельности, образования, воспитания и социализации детей и молодежи как стратегического ресурса развития общества.

Выводы

В рамках концепции профессионального развития личности изучены психологические (интер-интрапсихологические) условия личностно- профессионального развития субъектов образовательного пространства школы, обуславливающие особый уровень взаимодействия между субъектами образования, на котором разворачивается процесс единого развития внутреннего содержания субъектов: интегральных личностных характеристик и самосознания.

Субъекты образовательного пространства (учитель-ученик, учитель-ученик-родитель-психолог) рассмотрены в единстве как особая саморазвивающаяся общность — полисубъект. Выделено и экспериментально доказано, что она обладает качеством субъектности, способностью наиболее эффективно развивать и проявлять интегральные личностные характеристики, строить внутригрупповые и внешнегрупповые субъект-субъектные отношения.

Разработан подход к изучению психологической безопасности учащихся на основе анализа личностных характеристик учителей. Определены условия обеспечения учителями психологической безопасности учащихся в системе взаимодействия «учитель-ученик».

Учителя с высоким уровнем профессионального развития и интегральных личностных характеристик, реализующие свой труд в модели развития, способны обеспечить психологическую безопасность учащихся. Низкий уровень развития интегральных характеристик личности педагогов, модели адаптивного функционирования, препятствует обеспечению психологической безопасности учащихся.

Показано, что психолого-педагогическим (интерпсихологическим) условием личностно-профессионального развития субъектов образования является интеграция в образовательное пространство школы технологии профессионального развития личности, которая создает комплексно-целевую и организационно-содержательную основу развития субъектов образовательного пространства.

Комплекс авторских развивающих программ, разработанный на основе технологии профессионального развития личности, является эффективным средством личностного и профессионального развития субъектов образования.

Программы личностно-профессионального развития субъектов образовательного пространства школы разработаны на основе принципа преемственности, непрерывности, системности, целостности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выполненное в русле системного личностно-развивающего подхода теоретико-эмпирическое исследование показало, что профессиональное развитие неотделимо от личностного. В основе того и другого лежит принцип саморазвития, позволяющий личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, обуславливающий стратегию инновационной деятельности и гуманистического образа жизни.

В монографии представлена концепция профессионального развития личности, созданная на основе качественно иного подхода к изучению профессионального труда.

Реализация идеи внутренней детерминации в концептуальной модели дала возможность существенно переосмыслить феномен профессионального развития личности, выразить его в терминах саморазвития, не отождествляя его с профессиональным ростом и профессиональным становлением.

В концептуальной модели профессионального развития личности рассмотрены в качестве объекта развития интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость); в качестве фундаментального условия — переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психологического механизма — превращение собственной жизнедеятельности человека в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил — противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития — творческая самореализация, достижение неповторимости личности.

В данной работе определены стадии профессионального развития человека как фазы психологической перестройки его личности: самоопределение, самовыражение, самореализация. Критерием их выделения явилось изменение уровня осознания человеком собственных целей и ценностей, взгляда на себя.

В монографии на уровне теоретического, конкретно-научного исследования и практической работы с учителями представлено целостное рассмотрение личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения в единой организации. Теоретические представления легли в основу методической программы, включающей как адаптированные, так и оригинальные авторские методики. Экспериментально доказана несостоятельность модели адаптивного поведения учителя, типичной для отечественной школы.

Отказ педагога от усилий по реализации своего потенциала чреват возникновением патологии: нервными и психическими расстройствами, соматическими заболеваниями, а в наиболее тяжелых случаях — развитием метапатологии, «свертыванием» отдельных способностей, инволюцией, деградацией.

В работе предложена психологическая технология конструктивного изменения поведения учителя, в которой профессиональное развитие задается как цель подготовки и переподготовки учителя, а не как косвенный эффект от инновации, тем самым акцент в подготовке учителя смещается с обучения новым способам деятельности на преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и — в конечном

счете — поведенческой структур его личности. На качественно новом уровне решаются задачи подготовки и переподготовки педагогических кадров: системно и технологично.

Психологическая технология призвана стимулировать педагога к появлению творческой активности, в которой осознанное стремление к самоизменению (самоисправлению) становится одним из важнейших элементов его саморазвития. Положительная динамика профессионального развития учителя характеризуется проявлениями внешней и внутренней синергии: гармонизацией взаимоотношений и гармонизацией в собственной психосфере.

Проекты и программы, интегрированные в учебный (и в неучебный) процесс школы, позволяют переосмыслить стратегические ориентиры профильного обучения, сделав главной целью развитие субъектности (интегральных личностных характеристик), способствующей осуществлению учащимися осознанного и самостоятельного выбора стратегии жизнедеятельности и профессионального пути.

Выбор профессионального пути — это во многом выбор между стратегией адаптации человека через подчинение среде, с одной стороны, и стратегией высвобождения внутренних ресурсов развития личности, включающих способность решать ценностно-нравственные проблемы и при необходимости противостоять среде — с другой. Поэтому профессиональное развитие на разных этапах жизнедеятельности человека является то результатом, то средством личностного развития.

Итак, начало собственно профессионального обучения предполагает наличие у молодого человека определенного психологического, личностного «багажа», обеспечивающего не только правильный выбор профессии, но и постоянное профессиональное развитие личности. Такой личностный фундамент должен быть заложен у молодого человека на более ранних стадиях онтогенеза в условиях предпрофильного и профильного обучения.

В исследовании выделен комплекс психологических условий профессионального развития личности, обуславливающих эффективность профессионального самоопределения учащихся и профессиональной самореализации педагогов.

В качестве важнейших составляющих этого комплекса можно выделить следующие группы условий.

Внутренние условия — система интрапсихологических факторов, определяющих активное качественное преобразование субъектом образования своего внутреннего мира, внутренняя детерминация его активности, включающая актуализацию рефлексивного ресурса и приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности.

Внешние условия — система интерпсихологических факторов, задаваемых внедрением инновационной психологической технологии в образовательный процесс, внешняя детерминация, задающая субъекту образования представление о новом результате и предлагающая новое системное средство достижения такого результата.

Внешне-внутренние условия — система интер-интрапсихологических факторов развития субъекта образования, определяемых его участием в полисубъектном взаимодействии в общностях «учитель–ученик», «учитель–ученик–родитель–психолог» и в других полисубъектах.

Это единство, взаимное построение творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности человека, — необходимое условие решения гуманитарных проблем общества, проблем человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аболин Л.М.* Эмоциональная устойчивость в напряжённой деятельности, её психологические механизмы и пути повышения: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. — Казань, 1989.
- Абрамова И.Г.* Педагогическая рискология: Монография. — СПб.: Образование, 1995.
- Абрамова И.Г.* Теория педагогического риска: Автореф. ... д-ра пед. наук. — СПб., 1996.
- Абрамова И.Г., Белякова Л.Ю.* Менеджмент педагогического риска. — СПб, 2005.
- Абульханова Г.С., Юдчиц Ю.А.* Психология в медицине: Учебное пособие. — М., 1998.
- Абульханова-Славская К.А.* О путях построения типологии личности // Психологический журнал. — 1983. — № 1.
- Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. — М., 1991.
- Абчук В.А.* 7:1 в нашу пользу. — М., 1983.
- Абчук В.А.* Принятие решений в условиях неполной информации. — Л. : ЛИПО «Электро-маш», 1987.
- Абчук В.А.* Менеджмент XXI века: управление образованием. — СПб., 2006.
- Аветисян К.А.* Психологическое содержание и условия развития поведенческой гибкости учителя: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 2001.
- Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. — М., 1995.
- Акимова М.К.* Интеллект как диагностический компонент в структуре способностей. — М., 1998.
- Алексеев Н.А.* Личностно-ориентированное обучение в школе. — Ростов-н/Д: Феникс, 2006.
- Алексеева В.Г.* Молодой рабочий: формирование ценностных ориентаций. — М., 1983.
- Алешин В.Н.* Психодраматический тренинг как метод обучения педагога в условиях постдипломного образования: Дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2003.
- Алферов А.Д.* Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя // Вопросы психологии. — 1988. — № 4.
- Альгин А.П.* Риск и его роль в общественной жизни. — М., 1989.
- Альгин А.П.* Риск: сущность, функции, детерминация, разновидности, методы оценки. — М., 1990.
- Альгин А.П., Виноградов М.В., Фомичев Н.П.* Рискология и синергетика в системе управления. — Петрозаводск, 2004.
- Аминов Н.А.* Задатки, способности и одаренность учителя // Мир психологии. — 1997. — № 2.
- Аминов Н.А.* Психодиагностика специальных способностей у преподавателей средней и высшей школы. — М.: Изд-во МГОУ, 2013.
- Амонашвили Ш.А.* Единство цели: Пособие для учителя. — М., 1987.
- Амонашвили Ш.А.* Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1989.
- Ананьев Б.Г.* К постановке проблемы развития детского самосознания // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 18.
- Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания. — М., 1996.
- Андреев В.И.* Саморазвитие менеджера. — М., 1995.
- Андреева Г.М.* Социальная психология. — М., 1988.

- Анисимова О.А.* Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 2002.
- Анохин А.М.* Педагогическая среда как условие формирования творческой личности студента педвуза: Автореф. дис. канд. пед. наук. Уфа, 1997.
- Антонова Н.В.* Поведение учителя в конфликтной ситуации и особенности его идентичности // Симптоматика и этимология конфликтов в системе образования: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. — Белгород, 1995.
- Анциферова Л.И.* Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 5. — С. 12–25.
- Анциферова Л.И.* Некоторые вопросы исследования личности в современной психологии капиталистических стран // Теоретические проблемы психологии личности / Под ред. Е.В. Шороховой. — М., 1974.
- Анциферова Л.И.* О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. — 1981 — № 2.
- Аргайл М.* Психология счастья. — М., 1990.
- Арестова О.Н.* Психодиагностические возможности анализа динамики намерения при исследовании временной перспективы личности // Научные труды Казанского юридического института МВД России. — 2004. — Т. 4. — С. 192–205.
- Аристотель.* О душе. — М., 1937.
- Арсеньев А.С.* Парадоксальная универсальность человека и некоторые вопросы психологии и педагогики // Развитие личности. — М., 1998.
- Арсеньев Ю.Н., Минаев В.С.* Управление риском. — М., 1997.
- Артемяева Т.И.* Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности // Психология формирования и развития личности. — М., 1981. — С. 67–68.
- Асадуллина С.Х.* Влияние самооценки на формирование профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 1986.
- Асафов В.Г.* Социально-психологические особенности самооценки группы как коллектива: Дис. ... канд. психол. наук. — Кострома, 1985. *Асеев В.Г.* Мотивация поведения и формирование личности. — М., 1976.
- Асмаковец Е.С.* Психологические факторы и условия эмоциональной гибкости учителя: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 2000.
- Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. — М., 1984.
- Асмолов А.Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа. — М., 2002.
- Ассаджоли Р.* Психосинтез: теория и практика. — М., 1994.
- Атватер И.* Я вас слушаю: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника / Сокр. пер. с англ. — М., 1984.
- Ахмедзянова Л.М.* Педагогическое призвание и динамика его развития у студентов: Автореф. дис.... канд. пед. наук. — Л., 1972.
- Ахмеров Р.А.* Биографические кризисы личности: дис. канд. психол. наук. — М., 1994.
- Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании. СПб. : Союз, 2002.
- Баева И.А.* Концепция психологической безопасности образовательной среды. М., 2007.
- Бажин Е.Ф., Эткинц А.М.* Цветовой тест отношений. — Л., 1985.
- Базарова Г.Т.* Не бывает трудных участников, бывают трудные тренеры // Секретарское дело. — 2001. — № 11. — С. 18–28.
- Балл Г.А., Бургин М.С.* Анализ психологических воздействий и его педагогическое воздействие // Вопр. психологии. — 1994. — № 4.
- Бандура А.* Принципы социального научения // Современная зарубежная социальная психология. — М., 1984. — С. 55–60.

- Баранов А.А., Щеплягина Л.А.* Здоровье детей на пороге 21 века: пути решения проблем // Русский медицинский журнал.-2000.-Т.8.№ 18.
- Барцевич В.Н.* Психологическая профилактика поведенческих нарушений у подростков. Программа психологического практикума «Безопасность и здоровье» / Научно-методическое пособие. Особенности личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства в современных социально-экономических условиях / Под ред. Л.М. Митиной. М., 2010
- Барцевич В.Н.* Влияние личностных характеристик учителей на психологическую безопасность учащихся. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012
- Басов М.Я.* Личность и профессия: К научным обоснованиям выбора профессии. — М.; Л., 1926.
- Батищев Г.С.* Противоречие как категория диалектической логики. — М., 1963.
- Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. — М., 1979.
- Бахтин М.М.* Человек в мире слов. — М., 1995.
- Бахтин М. М. как философ: Сб. статей. — М., 1992.
- Бахур В.Т.* Это неповторимое «я». — М., 1986.
- Беликов А.Ю.* Теория рисков: Учебное пособие. — Иркутск, 2001.
- Белозерцев Е.П.* Подготовка учителя в условиях перестройки. — М., 1993.
- Белоус О.В.* Особенности сопровождения личностного саморазвития средствами саморегуляции // Материалы междунар. симпозиума. Кострома, 2004, Т.2.
- Белухин Д.А.* Учитель: от любви до ненависти... — М., 1994.
- Бердяев Н.А.* О назначении человека. — Париж, 1931.
- Бердяев Н.А.* Самопознание: Опыт философской автобиографии. — М., 1990.
- Бердяев Н.А.* Философия свободного духа. — М., 1994.
- Бердяев Н.А.* Царство Духа и Царство Кесаря. — М., 1995.
- Бердяева Л.Ю.* Профессия: жена философа. — М., 2002.
- Берлянд И.С.* Развитие самосознания и теория игры // Философия и социология науки и техники / Ежегодник. — М., 1987.
- Бёрн Э.* Трансактный анализ в группе. — М., 1994.
- Бёрнс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.
- Бескина Р.М., Чудновский В.Э.* Воспоминания о будущей школе. — М., 1993.
- Бехтерев В.М.* Сознание и его границы. — Казань, 1888.
- Бехтерев В.М.* Личность и условия ее развития и здоровья // Проблемы развития и воспитания человека. М., 1997. С. 97-131.
- Бизяева А.А.* Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Автореф. дис... канд. психол. наук. — СПб., 1993.
- Битянова М.Р.* Социальная психология. — М., 1994. *Блага К., Шебек М.* Я — твой ученик, ты — мой учитель. — М., 1991.
- Блонский П.П.* Педология. — М., 1925.
- Блонский П.П.* Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. — М., 1979.
- Блонский П.П.* Педагогика. — М., 1924.
- Боброва Е.М.* Психологические особенности профессионального самопознания студентов педуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1989.
- Богомолова С.Н.* Индивидуальная восприимчивость к опасности // Психологические и эргономические вопросы безопасности деятельности. Тезисы докладов. — Таллин, 1986.
- Боговяленская Д.Б.* Смысл жизни и творчество // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. — М., 2001.
- Бодалев А.А.* Личность и общение. — М., 1983.
- Бодалев А.А.* Психология общения. — М., 1996.
- Бодров В.А.* Психологические исследования профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. М.: ИП РАН, 1991.

- Бодров В.А., Лукьянова Н.Ф.* Личностные особенности пилотов и профессиональная эффективность // Психол. журн. — 1981. — Т. 2. — № 2. — С. 51–65.
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.
- Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 1978. — № 4.
- Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 1979. — № 2.
- Божович Л.И.* Что такое воля // Семья и школа. — 1981. — № 1. — С. 32–35.
- Боллз Э.В.* Учитесь жить с синдромом хронической усталости. — М., 1995.
- Большаков В.Ю.* Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры. — СПб., 1996.
- Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного обучения. — Ростов-н/Д.: Изд-во РГПУ, 2000.
- Борисова Е.М.* Профессиональное самоопределение: Личностный аспект: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. — М., 1995.
- Борисова Е.М., Логинова Г.П.* Индивидуальность и профессия. М., 1991.
- Борисова М.В.* Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2003.
- Борищевский М.И.* Теоретические вопросы самосознания личности // Психологические особенности самосознания подростка. — Киев, 1980.
- Бороздина Л.В.* Что такое самооценка? // Психологический журнал. — 1991. — Т.13, — № 4.
- Брагина В.Д.* Представления о профессии и самооценке профессионально значимых качеств у учащейся молодежи // Вопросы психологии. — 1976. -№ 2.
- Братусь Б.С.* Аномалии личности. — М., 1988.
- Братусь Б.С.* Начала христианской психологии. — М., 1995.
- Брендакова Л.В.* Психологические условия и средства развития профессиональных намерений учащихся на предпрофильной ступени обучения: автореферат дис. ... канд. психол. наук. — М., 2008.
- Бреслав Г.М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения. — М., 1990.
- Брунер Дж.* Психология познания: За пределами непосредственной информации. — М., 1977.
- Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение. — М., 1996.
- Брушлинский А.В.* Проблемы субъекта в психологической науке (статья первая)// Психологический журнал.1991.Т.12.№ 6. С.3-10.
- Брушлинский А.В.* Психология субъекта: индивида и группы (часть2)//Психол. журнал. 2002.Т.23.№ 1.
- Булгаков С.Н.* От марксизма к идеализму. — СПб., 1903.
- Булгаков С.Н.* Свет невечерний. — М., 1994.
- Бурлачук Л.Ф.* Психологические методы исследования интеллекта. — Киев, 1985.
- Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психологической диагностике. — Киев, 1989.
- Бурно М.Е.* Терапия творческим самовыражением. — М., 1989.
- Буянов В.П., Кирсанов К.А., Михайлов Л.М.* Рискология (управление рисками). — М., 2003.
- Вайзер Г.А.* Смысл жизни и возраст // Психолого-педагогические и философские аспекты смысла жизни. — М., 1997.
- Валькова Т.А.* Резистенция как показатель профессиональной деформации личности учителя: дис. ... канд. психол. наук. — Казань, 2002.
- Варданян Ю.В.* Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материалах подготовки педагога и психолога): Автореф. дис. ... док. пед. наук. — М., 1999.
- Василюк Ф.Е.* Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. — М., 1984.

- Вассерман Л.И., Березин М.А.* Факторы риска психической дезадаптации у педагогов массовых школ: Пособие для врачей и психологов. — СПб., 1997.
- Васьковская С.В.* Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — Киев, 1987.
- Вачков И.В.* Психологические условия развития профессионального самосознания учителя (на материале специальных тренинговых групп): Автореф. дис. . канд. психол. наук. — М., 1995.
- Вачков И.В.* Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: Автореф. дис.... д-ра психол. наук. — М., 2002.
- Вачков И.В.* Психология тренинговой работы, М., 2007.
- Ведин И.Ф.* Бытие человека. Деятельность и смысл. — Рига, 1987.
- Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991.
- Вербова К.В., Кондратьева С.В.* Психология труда и личность учителя: Учебное пособие. — Минск; Гродно, 1991.
- Вершиловский С.Г.* Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы. — М., 1987.
- Веселов Г.* Требования жизни к педагогическим кадрам // Советская педагогика. — 1983. — № 10.
- Вилюнас В.К.* Психология эмоциональных явлений. — М., 1976.
- Витченштейн Л.* Логико-философский трактат. — М., 1958.
- Вишнякова Н.В.* Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: Автореф. дис.... докт. психол. наук. — М., 1996.
- Волкова Е.Н.* Субъективность педагога: Теория и практика: Автореф. дис.... д-ра психол. наук. — М., 1998.
- Волович М.Б.* Не мучить, а учить / О пользе педагогической психологии. — М., 1992.
- Воробьев Ю.Л., Доля В.Т., Рыжков В.М.* Эксперименты по подготовке специалистов нового типа. — М., 1988.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь. — М.; Л., 1934.
- Выготский Л.С.* Структурная психология // Выготский Л., Геллерштейн С. и др. Основные течения современной психологии. 2-е изд. — М.: Изд-во МГУ, 1972.
- Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1983–1984.
- Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры. — М., 1996.
- Вышеславец Б.П.* Этика преобразованного эроса. — М., 1994.
- Вяткин Б.А.* Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. — М., 1981.
- Галина З.Н.* Профессиональные деформации преподавателей вуза и личностно-профессиональное развитие студентов. Автореф. дисс ... канд. психол. наук. М., 2011.
- Галкина А.Г.* Структурно-логический подход в научно-методическом обеспечении процесса подготовки будущих учителей к ролевой деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. — Чебоксары, 2005.
- Гамезо М.В., Домашенко И.А.* Атлас по психологии. — М., 1986.
- Ганнушкин П.Б.* Избранные труды. — М., 1964.
- Гаргай В.Б.* Повышение квалификации учителей в США: социальнопсихологический подход // Педагогика. — 1992. — № 7, 8.
- Гарнец О.Н.* Развитие гибкости мыслительных действий у школьников. — Киев, 1979.
- Гарнец М.А.* Проблема самосознания в западноевропейской философии (от Аристотеля до Декарта). — М., 1987.
- Гегель Г.* Наука логики // Соч. — М., 1937. — Т. 3.
- Гегель Г.* Философия духа // Соч. — М., 1965. — Т. 3.
- Гейжан Н.Ф.* Теория и практика профессиональной консультации. — М., 1991.
- Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. — 1994. — № 3.

- Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир психологии и психология в мире. — 1995. — № 3.
- Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е. Н.* Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопр. психол. 1993. № 4. С.61-68.
- Гиппиус С. В.* Гимнастика чувств: тренинг творческой техники. — М., 1967.
- Глассер У.* Школы без неудачников. — М.: Прогресс, 1991.
- Гнездилова О.Н.* Инновационная педагогическая деятельность как фактор предупреждения эмоционального выгорания учителя: Дис. . канд. психол. наук. — М., 2005.
- Годфруа М.* Что такое психология: В 2 т. — М., 1992. — Т. 2.
- Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В.* Самоактуализационный тест. — М., 1995.
- Голиков Ю.Я., Костин А.Н.* Выделение уровней психической регуляции по классам проблемностей и таксонам межсаккадических интервалов движений глаз // Методики диагностики психических состояний и анализа деятельности человека. — М.: Институт психологии РАН, 1994. — С. 8–25.
- Голиков Ю.Я., Костин А.Н.* Проблемы методологических оснований анализа межсистемных взаимодействий в психологических исследованиях // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 4.
- Головаха Е.И., Панина Н.В.* Психология человеческого взаимопонимания. — Киев, 1989.
- Головачев А.А.* Ролевой конфликт в деятельности сержантов курсантских подразделений вуза: Дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2000.
- Головина Г.М., Савченко Н.Н.* Влияние экономического фактора на субъективное качество жизни // Проблемы экономической психологии. Т. 1 / Под ред. А.Л. Журавлева, А.Б. Куприяненко. — М.: ИП РАН, 2004. — С. 7.
- Голубева Э.А.* Способности и индивидуальность. — М., 1993.
- Голубева Я.В.* Психологические условия и факторы профессионального развития специалиста службы занятости: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2006. *Гомелаури М.П.* Ролевое поведение и установка // Проблемы социальной психологии. — Тбилиси, 1976.
- Гоноболин Ф.Н.* Книга об учителе. — М., 1965.
- Горбач В.И.* О видах противоречий. — Минск, 1964.
- Горностаева З.Я., Орлова Л.В.* Психологическая защита у детей: как проявляется и от чего защищает // Начальная школа. — 1996. — № 7. — С. 22–26.
- Грановская Р.М.* Элементы практической психологии. — Л., 1988.
- Гриндер Д., Бэндлер Р.* Из лягушек в принцы. — Воронеж, 1993.
- Громовская Р.М.* Элементы практической психологии. — Л., 1988.
- Групповая психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарского, С. Ледера. — М., 1990.
- Гумилев Л.Н.* Этногенез и биосфера земли. — Л., 1989.
- Гуружапов В.А.* Риск и ответственность в образовании // Педагогический вестник. — 2004. — № 7–8.
- Гуссерль Э.* Собрание сочинений / Под общ. ред. В. И. Молчанова: Феноменология внутреннего сознания времени. — М., 1994. — Т. 2.
- Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. — М., 1972.
- Давыдов В.В.* О понятии личности в современной психологии // Психологический журнал. — 1988. — № 4.
- Дашкова Н.В.* Психолого-педагогическое сопровождение психологической безопасности образовательной среды школы. Дис... канд. психол. наук. — Самара, 2005.
- Денисов О.И.* Конфликтологическая компетентность руководителя: опыт эмпирических исследований и акмеологические модели. М., МААН, 2000.
- Демидова И.Ф.* Развитие психологической компетентности студентов — будущих учителей: Дис.... канд. психол. наук. — СПб., 1993.
- Деминцев А.Д.* Развитие творческой активности учителей и совершенствование их педагогического мастерства: Автореф. дис.... канд. пед. наук. — М., 1972.

- Деркач А.А.* Проблемы смысла жизни // Вопросы психологии. — 1999. — № 1.
- Деркач А.А.* Акмеологические основы развития профессионала. — М.; Воронеж, 2004.
- Деркач А.А., Зазыкин В.Г.* Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях. — М., 1998.
- Деркач А.А., Зазыкин В.Г.* Акмеология. — СПб., 2003.
- Деркач А.А., Москаленко О.В. и др.* Акмеологические основы профессионального самосознания личности. — Астрахань, 2000.
- Дети-психоневротики и учебно-воспитательная работа / Под ред. В. Н.Мясищева. — М.; Л, 1934.
- Джеймс М., Джонсгард Д.* Рожденные выигрывать: Трансакционный анализ с гештальтупражнениями. — М., 1995.
- Дикая Л.Г.* Особенности регуляции функционального состояния оператора в процессе адаптации к особым условиям // Психологические проблемы деятельности в особых условиях / Отв. ред. Б. Ф. Ломов, Ю.М.Забродин. — М., 1985. — С. 63–90.
- Дикая Л.Г.* Некоторые проблемы современной психологии // Психол. журн. — 1992. — Т. 13. — № 3. — С. 24–42.
- Дикая Л.Г.* Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: Дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2002.
- Дикова В.В.* Агрессия как профессионально обусловленная деформация личности учителя: Дис. ... канд. психол. наук. — Екатеринбург, 2005.
- Дильтей В.* Описательная психология. — М., 1924.
- Димитров И.* Суицидальное поведение подростков // Психология в школе. — 2012. — № 2. — С. 82–87.
- Дмитриевский В.А.* Психологическая безопасность в учебных заведениях. — М., 2002.
- Дмитроченкова И.П., Ланина Н.В.* К вопросу о коррекции личностных особенностей педагогов // Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе. — Л., 1973.
- Додонов Б.И.* В мире эмоций. — Киев, 1987.
- Долгова Н.В.* Особенности профессионально-ролевых представлений госслужащих: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 2000.
- Донченко Е.А., Титаренко Т.М.* Личность: Конфликт, гармония. — Киев, 1989.
- Донищенко О.Г.* Психологические условия личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства школы. дис ... канд. психол. наук. М., 2010.
- Дубровина И.В.* Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. — М., 1991.
- Дубровина И.В. (ред.)* Практическая психология образования. — СПб., 2004.
- Дубровина И.В. и др.* Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. — М., 1987.
- Дубровина И.В.* Практическая психология в лабиринтах современного образования. Монография. — М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014.
- Дубровский Д.И.* Проблема идеального. — М., 1983.
- Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А.* Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. — Минск, 1985.
- Дюркгейм Э.* Социология и теория познания // Новые идеи в социологии. — 1914. — № 2.
- Егоров Б.Е.* Психоаналитически ориентированная терапия в комплексном лечении пограничных психических расстройств : пособие для врачей / Е. Б. Егоров. — М., 1996.
- Егорова М.С., Марютина Т.М.* Развитие как предмет психогенетики // Вопросы психологии. — 1992. — № 5, 6.
- Елканов С.Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. — М., 1989.
- Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение. — Л., 1985.
- Емельянов Ю.Н.* Обучение паритетному диалогу. — Л., 1991.
- Ермолаева-Томина Л.Б.* Проблема развития творческих способностей детей // Вопросы психологии. — 1975. — № 5.
- Ерошенко А.А.* Особенности установок учителя на различных этапах овладения мастерством // Психология учителя. — М., 1989.

- Ерциан О.П.* Летный коллектив как экипаж // Коллектив и личность. — М., 1975.
- Ефименко О.Г., Хван А.А.* К психологическому портрету учителя // Психологическое обеспечение инновационных процессов. — Новокузнецк, 1993.
- Ефимова Н.С.* Психологические особенности интеллектуальной гибкости учителя: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 2001.
- Живетин В.Б.* Введение в теорию риска и безопасности. — Москва: Изд-во Института проблем риска, 2006.
- Забродин Ю.М.* Проблемы разработки практической психологии (О научных основах психологической службы) // Психологический журнал. — 1980. — Т. 1. — № 2.
- Забродин Ю.М., Сосновский Б.А.* Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // Вопр. психологии. — 1989. — № 6.
- Завалишина Д.Н.* Профессиональная деятельность как смысл жизни // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. — М., 1997.
- Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя // Советская педагогика. — 1988. — № 1.
- Задорина Е.Н.* Особенности творческого и интеллектуального развития одаренных школьников (в музыкальной и математической школах): Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 1994.
- Залевский Г.В.* Фиксированные формы поведения — Иркутск, 1976.
- Залевский Г.В.* Психическая ригидность в норме и патологии. — Томск, 1993.
- Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. — М., 1990.
- Запорожец А.В.* Развитие произвольных движений // Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. II. — М., 1986. *Заремба Г.Б.* Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия ее преодоления: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1982.
- Захаров А.И.* Психотерапия неврозов у детей и подростков. — Л, 1982.
- Захарова А.В.* Психология формирования самооценки. — Минск, 1993.
- Захарова Л.Н.* Дитя в очереди за лаской. — М., 1991.
- Зачепицкий Р.А.* Социальные и биологические аспекты психологической защиты // Социально-психологические исследования в психоневрологии / Под ред. Е.Ф. Бажана. — Л., 1980.
- Зеер Э.Ф.* Психологические основы профессионального становления личности инженера—педагога: Автореф. дис.... докт. психол. наук. — Л., 1988.
- Зеер Э.Ф.* Психология профессий. — Екатеринбург, 1997.
- Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. — 1997. — № 6. *Зейгарник Б.В., Братусь Б.С.* Очерки по психологии аномального развития личности. — М., 1980.
- Зимичева А.М., Зимичева С.А.* Прогнозирование результативности педагогической направленности // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. — Л, 1985. — Вып. 5.
- Зимняя И.А.* Педагогическая психология. — Ростов-н/Д, 1997.
- Зимняя И.А.* Педагогическая психология. — М., 2005. *Зимовина О.А.* Индивидуализация обучения на основе учета когнитивного стиля. — Бийск, 1997.
- Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Эффективная команда. Шаги к созданию. Руководство для тех, кто хочет создать свою команду. — СПб., 2003.
- Зинченко В.П.* Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление. — М., 1989.
- Зинченко В.П.* Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. — 1991. — № 2.
- Зинченко В.П., Назаров А.И.* Последствие теории действия А.В. Запорожца // Вопросы психологии. — 2005. — № 5. — С. 91–101.
- Знаков В.В.* HYPERLINK «<http://cogito-centre.com/page.php?al=13860>» Психология понимания: Проблемы и перспективы. — М., 2005.

- Зосимовский А.В.* Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. — М., 1982.
- Зыкова В.И.* Формирование практических умений на уроках геометрии / Под ред. Н.А. Менчинской. — М., 1963.
- Иванов-Разумник.* О смысле жизни. — Берлин, 1920.
- Иванова Е.Ю.* Межличностное восприятие в педагогическом общении // Психология учителя: Материалы VII съезда Общества психологов СССР. — М., 1989.
- Иванова С.В.* Подготовка будущих учителей к системно-ролевой деятельности в нравственном воспитании учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. — Чебоксары, 2003.
- Иванов Ю., Гусинский Э.* Инновационное движение в российском школьном образовании. — М., 1997.
- Изард К.* Эмоции человека. — М., 1980.
- Ильенков Э.В.* Философия и культура. — М., 1991.
- Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. — М., 2000.
- Ильясов И.И.* О формировании умений в курсах психологии для учителей // Психология сегодня. — М., 1996. — Т. 2. — Вып. 3.
- Инглиш А., Инглиш Х.* Словарь психологических и психоаналитических терминов. — М., 1959.
- Исаев Е.И.* Проблемы проектирования психологического образования педагога // Вопросы психологии. — 1997. — № 6. — С. 48.
- Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология: Программа экспериментального курса для педагогических институтов. — Тула, 1992.
- Искандер Ф.* Сандро из Чегема. — М., 1977.
- Ительсон Л.Б.* Учебная деятельность, ее источники, структура и условия // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / Под ред. И.И. Ильасова, В.А.Ляудис. — М., 1981.
- Кабардов М.К.* Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. — М.: Смысл, 2013.
- Кабаченко Т.С.* Методы психологического воздействия. — М., 2000. — С. 4.
- Каган М.С., Эткнд А.М.* Индустриальность как объективная реальность // Вопросы психологии. — 1989. — № 4.
- Как построить свое «Я» / Под ред. В. П. Зинченко. — М., 1991.
- Казаков Н.Д.* Безопасность и синергетика (опыт философского осмысления)// Безопасность: Информационный сборник. 1994. № 4(20).
- Калитеевская Е.Р., Ильичева В.И.* Адаптация или развитие: Выбор психотерапевтической стратегии // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. № 1.
- Калмыкова З.И.* Продуктивное мышление как основа обученности. — М., 1981.
- Калмыкова З.И.* Понимание школьниками учебного материала // Вопросы психологии. — 1986. — № 1.
- Каминская М.В.* Профессиональное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 2004.
- Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. — М., 1990.
- Кант И.* Сочинения: В 6 т. — М., 1966. — Т. 6.
- Карандашев В.Н.* Как жить в условиях стресса. — СПб., 1993.
- Карвасарский Б.Д.* Медицинская психология. — Л., 1982.
- Карвасарский Б.Д.* Психотерапия. — М., 1985.
- Каримова А.Р.* Особенности коммуникативных качеств личности и их взаимосвязь с эмоциональным выгоранием учителей: Дис. ... канд. психол. наук. — Казань, 2003.
- Кармазин Т.И.* Социально-психологические особенности ролевого поведения курсантов вузов сухопутных войск в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2004.
- Карпей Ж., Ван Уре Б.* Дидактические модели и проблемы обучающей дискуссии // Вопросы психологии. — 1993. — № 4.

- Карпов А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Карпов А.О.* Коммодификация образования // Педагогика: Научно-теоретический журнал Российской академии образования / Ред. Р.С. Бозиев. — 2012. — № 2. — С. 3–12.
- Карпова Н.Л.* Психологические аспекты смысла жизни (по материалам симпозиума) // Психологический журнал. — 1997. — Т. 17. — № 6.
- Кашапов М.М.* Стадии творческого мышления профессионала: Монография. — Ярославль: Ремдер, 2009.
- Киттер Д.* Клинические ролевые игры и психодрама. — М., 1993.
- Кирьянова Е.Н.* Конфликтные ситуации в работе секретаря // Секретарское дело. — 20003. — № 10.
- Китаев-Смык Л.А.* Психология стресса. — М., 1983.
- Климов И.Г.* Модель специалиста медицинского профиля. — М., 1997.
- Климов Е.А.* Психология профессионала. — М., 1996.
- Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д, 1996.
- Климов Е.А.* Основы психологии. — М., 2003.
- Климов Е.А.* Педагогический труд: психологические составляющие: Уч. пособие. — М., 2004.
- Клюева Н.В.* Технология работы психолога с учителем. — М., 2000.
- Ковалев Г.А.* Основные направления использования методов активного социального обучения в странах Запада // Психологический журнал. — 1989. -Т. 2. -№ 1.
- Ковалев Г.А.* Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. — 1987. — № 3.
- Коган Б.И.* Экспериментальные исследования программ / Отв. пер. В.Л. Катков. — М., 1988.
- Коган Л.Н.* Цель и смысл жизни. — М., 1984.
- Кожухарь Г.С.* Соотношение личностного и профессионального самоопределения учителей (мотивационный аспект): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1993.
- Козелецкий Ю.* Психологическая теория решений. — М., 1979.
- Козиев В.Н.* Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — Л., 1980.
- Козиол Э.* Социально-педагогический анализ профессиональных ролей учителя-воспитателя: Теория и практика подготовки классных руководителей в Республике Польша: Дис. ... д-ра пед.наук. — М., 1991.
- Козлова А.В.* Психологические особенности профессиональных деформаций личности преподавателя высшей школы: Автореф. ... канд. психол. наук. — М., 2006.
- Козлова Т.З.* Самоидентификация некоторых социальных групп по тесту «Кто я» // Социологические исследования. — 1995. — № 5. — С. 102–110. .
- Колесников Л.Б.* Резервы эффективности педагогического труда. — Новосибирск, 1985.
- Колесникова Т.И.* Психологический мир личности и его безопасность. — М., 2001.
- Колмакова И.Г.* Психологические особенности и условия развития полиролевого поведения учителя. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2008.
- Коменский Я.А.* Великая дидактика // Избр. пед. соч. — М., 1955.*Кон И.С.* Открытие Я. — М., 1978.
- Кон И.С., Шамин Д.И.* Д. Г. Мид и проблема человеческого «Я» // Вопросы философии. — 1969. — № 12.
- Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. — М., 1984.
- Кондратьев М.Ю.* Социальная психология закрытых образовательных учреждений. — СПб., 2005.
- Кондратьева С.В.* Учитель — ученик. — М., 1984.
- Конечный Р., Боухал М.* Психология в медицине. — Прага, 1983
- Коноткин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. — М., 1980.

- Корнеева Н.А. Психологические особенности социального лицемерия учителя как профессионально обусловленной деформации: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 2006.
- Корнилов А.П. Диагностика регулятивной функции самосознания // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 1.
- Корнилова Т.В. Психологическая регуляция принятия интеллектуальных решений: Дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1999.
- Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: Учебное пособие / Под ред. Л. М. Митиной. — М., 2001.
- Корчак Я. Как любить ребенка. — М., 1990.
- Костылева Н.Е. Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителей в процессе гуманизации и демократизации школы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Казань, 1997.
- Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1969.
- Котенева А.В. Психическое состояние и эффективность деятельности. Психическая травматизация у студентов // Мир психологии. — 1998. — № 2. — С. 50–57.
- Котенева А.В. Особенности защитного реагирования студентов в стрессовых ситуациях // Вопросы образования. — 2008. — № 3. — С. 170–180.
- Котик М.А. Психология и безопасность. — Таллин, 1981.
- Котик М.А., Емельянов А.М. Ошибки управления. — Таллин, 1985.
- Коффка К. Основы психологического развития. — М.; Л., 1934.
- Кочетков В.В. Психофизическое исследование стилевых особенностей принятия решения: Дис. ... канд. психол. наук. — Саратов, 1986.
- Кравченко С.Л., Красилов С.А. Социология риска: Полипарадигмальный подход. — М., 2004.
- Краснянская Т.М. Психология самообеспечения безопасности: феноменология, механизмы, стратегия: Дис. ... д-ра психол. наук. — Таганрог, 2006.
- Краткий психологический словарь. — М., 2012.
- Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: Теоретические и прикладные аспекты. — М., 1991.
- Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. — М., 1968.
- Крутецкий В.А. Проблема способностей в психологии. — М., 1971.
- Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. — М., 1972.
- Кудрявцев Т.В. Исследование психологических особенностей профессионального становления личности // Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований. — М., 1985. — С. 132–143.
- Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. — 1983. — № 2.
- Кузин В.В., Никитюк Б.А. Интерактивная педагогическая антропология. — М., 1996.
- Кузнецова И.В. Психологические основания реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях: Автореф. дис.... докт. психол. наук. — М., 2003.
- Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий профессионального развития учителя: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 1997.
- Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. — Л., 1967.
- Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. — Л., 1985.
- Кузьмина Н.В. Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. — М., 1989.
- Кукушкина А.А. Разрешение ролевого конфликта в деятельности руководителя: Дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2007. Кулоткин Ю.Н. Психологическое знание и учитель // Вопросы психологии. — 1983. — № 3.
- Кулоткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. — М., 1985.

- Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С.* Исследования познавательной деятельности учащихся вечерней школы. — М.: Педагогика, 1987.
- Кулюткин, Ю.Н., Сухобская Г.С.* Мышление учителя: личност. механизмы и понятийн. аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. — М.: Педагогика, 1990.
- Кулюткин Ю.Н.* Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. — 1986. — № 2.
- Курнешова Л.Е.* Социально-психологические основы построения региональных программ развития образования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1996.
- Ларичев О.И.* Проблемы принятия решений с учетом факторов риска и безопасности // Вестник АН СССР. — М.: Наука, 1987. — № 11.
- Ласков Б.И.* Физιοгенные и психогенные астении. — Курск, 1981.
- Леви В.И.* Искуство быть другим. — М., 1980. *Левин К.* Типы конфликтов // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. — М., 1982.
- Левитов Н.Д.* Очерки педагогической психологии. — М., 1946.
- Левитов Н.Д.* Вопросы психологии характера. — М., 1952.
- Левитов Н.Д.* О психологических состояниях человека. — М., 1964.
- Левитов Н.Д.* Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. — 1967. — № 6.
- Левтерова Д.* Социальна компетентность. — Пловдив: Унив. Изд-во «Паисий Хилендарски», 2009.
- Лейтес Н.С.* Об умственной одаренности. — М., 1960.
- Лейтес Н.С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия. — М., Воронеж, 1997.
- Лейтц Г.* Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. — М., 1994.
- Лекарева М.П.* Анализ изменения Я-концепции студентов-психологов в процессе изучения основ гештальттерапии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1999.
- Лекарева М.П.* Гештальтподход в работе с учителями // Психологическая наука и образование — 1999. — № 3–4.
- Лекторский В.А.* Субъект, объект, познание. — М., 1980.
- Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. — М., 1972.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
- Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. — М., 1979.
- Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. — М., 1993.
- Леонтьев Д.А.* Психология смысла. — М., 1999.
- Лернер И.Я.* Проблемное обучение. — М., 1974.
- Лефрансуа Ги.* Прикладная педагогическая психология. СПб: прайм-Еврознак, 2005. -416 с.
- Либих С.С.* Групповая психотерапия невротиков. — Л., 1974.
- Липкина А.И.* Самооценка школьника. — М., 1976.
- Литтс Т.* Самосознание, ощущение и чувство. — СПб., 1903.
- Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.
- Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / под ред. Митиной Л.М. — М., 2005.
- Логинова Н.* Учитель XXI века // Литературная газета. — 1989. — № 25.
- Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.
- Ломов Б.Ф.* Системный подход и проблемы детерминации в психологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 4. С. 19-33.
- Лоос В. Г.* Об активных методах в психологической подготовке руководителей и педагогов (методические вопросы) // Психологический журнал. — 1982. — № 5.
- Лосский И.О.* История русской философии. — М., 1991.
- Лотон Д.* Учитель в меняющемся мире // Перспектива. — 1984. — № 4.
- Лук А.Н.* Мышление и творчество. — М., 1976.
- Лук А.Н.* Творчество // Популярная психология: Хрестоматия. — М., 1990.

- Лукьянова М.И.* Развитие психолого-педагогической компетентности учителя: Дис.... д-ра психол. наук. — М., 1995.
- Луначарский А.В.* Задачи просвещения в системе советского строительства. — М., 1925.
- Лурия Р.А.* Внутренняя картина болезней и патогенных заболеваний. — М.; Л., 1936.
- Мавлявиева Л.И.* Личностно-социальная концепция воспитания Альфреда Адлера: Дис. канд. пед. наук. — Казань, 2000.
- Макаренко А.С.* Избранные педагогические произведения: В 2 т. — М., 1977.
- Макаренко А.С.* Педагогические сочинения: В 8 т. — М., 1984. — Т. 4.
- Макаренко А.С.* Методика воспитательной работы // Избр. педагог произв.: В 2 т. — М., 1998. — Т. 2.
- Максимова Е.А.* Смысл жизни как фактор педагогического творчества (психологический аспект): Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 2001.
- Максимова Т.В.* Смыслжизненные ориентации как фактор становления индивидуального стиля педагогической деятельности: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 2000.
- Малых С.Б.* Психогенетика: теория, методология, эксперимент. — М.: Эпидавр, 2004.
- Мальковская Г.Н.* Учитель — ученик. — М., 1977.
- Мальцева Н.В.* Проявления синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и стажа работы: Дис. ... канд. психол. наук. — Екатеринбург, 2005.
- Маничев С.А.* Риск в трудовой деятельности человека // Эргономика. — Л., 1988. — С. 140–148.
- Марищук В.Л., Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А., Серова Л.К.* Методики психо-диагностики в спорте. — М., 1990.
- Маркова А. К.* Актуальные проблемы психологии труда учителя // Советская педагогика. — 1986. — № 6.
- Маркова А.К.* Психология труда учителя. — М., 1993.
- Маркова А.К.* Психология профессионализма. — М., 1996.
- Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1983.
- Мартынова Е.В.* Смыслжизненные ориентации как фактор личностной подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 2002.
- Марцинковский В.Ф.* Смысл жизни. — Новосибирск, 1996.
- Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. — М., 1982.
- Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики. — СПб., 1997.
- Мастеров Б.М.* Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности. — М., 1994.
- Маталина Г.А.* Исследование оценки и самооценки в связи с типами совместной деятельности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Л., 1983.
- Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.
- Матяш Н.В.* Психология проектной деятельности школьников: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 2000.
- Меерсон Ф.З.* Адаптация, стресс и профилактика. — М., 1961.
- Мейгас М., Пихо Г., Сзэт М.* Проблемы измерения психологического эффекта социально-психологического тренинга // Проблемы практической психологии / Под ред. Х. Миккина. — Таллинн, 1984.
- Мелибруда Е. Я — Ты — Мы:* психологические возможности улучшения общения. — М., 1986.
- Мелик-Пашаев А.А.* Психологические основы способностей к художественному творчеству: Автореф дис.... докт. психол. наук. — М., 1994.
- Мелик-Пашаев А.А.* Над «рекой времени» // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. — М., 2001.

- Мельникова Е.Л. Психологическая модель подготовки учителя к работе с одаренными школьниками: Автореф дис.... канд. психол. наук. — М., 1998.
- Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения // Исследование мышления в современной психологии / Под ред. Е. В. Шороховой. — М., 1966.
- Меньшикова Л.В. Методика и практика психологической службы в вузе // Прикладные психолого-педагогические исследования в вузе. — Новосибирск, 1981.
- Мерлин В.С. Социально-типичные свойства личности в психологическом конфликте // Вопросы современной психоневрологии / Под ред. М. М. Кабанова и др. — Л., 1966.
- Мерлин В.С. Самосознание // Проблемы экспериментальной психологии личности: Уч. записки. — Пермь, 1970. — Т. 77. — Вып. 6.
- Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986.
- Метельский Г.И., Чикова О.М. О некоторых особенностях рефлексии учителя // Психология учителя: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. — М., 1989.
- Методики социально-психологической диагностики личности и группы. — М., 1989.
- Миккин Х. Невербальные коммуникации в диадах по материалам экспериментальных исследований за рубежом // Труды по психологии. — 1974. — Вып. 335. — № 3.
- Миккин Х. Цели, процессы и методы видеотренинга руководителей // Человек, общение и живая среда. — Таллинн, 1986.
- Миллер Г. Личностные характеристики студентов-педагогов и молодых учителей: Проверка гипотезы о типично-личностном учительском синдроме / Сокр. пер. с нем. Ю. А. Асеева. — М., 1972.
- Мильруд Р.П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя // Вопросы психологии. — 1987. — № 6.
- Милютина Е.Л. Особенности эмоционально-волевой регуляции в условиях внутриличностного конфликта: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Киев, 1991.
- Мироненко В.В. История и состояние проблемы психологии выразительных движений // Вопросы психологии. — 1975. — № 3.
- Миронова Т.Л. Развитие самосознания у учащихся ПТУ в процессе профессиональной подготовки. — Дис. ... канд. психол. наук. — Л., 1985.
- Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. — М., 1991.
- Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. — 1990. — № 3.
- Митина Л.М. Психологические аспекты труда учителя: Учеб. пособие. — Тула, 1991.
- Митина Л.М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя. — М., 1992.
- Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). — М., 1994.
- Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: Дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1995.
- Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вopr. психологии. — 1997. — № 4. — С. 28–38.
- Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. — М., 1998.
- Митина Л.М. Управлять или подавлять: Выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. — М., 1999.
- Митина Л.М., Асмаковец Е.Г. Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция. — М., 2001.
- Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. — М., 2002.
- Митина Л.М., Ефимова Н.С. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. — М., 2003.
- Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя (учебное пособие). М.: Академия, 2004.

- Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А.* Профессиональная деятельность и здоровье педагога. — М.: Академия, 2005.
- Митина Л.М.* Психология развития и здоровья педагога: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности Библиотечка журнала «Вестник образования России», 2005 г., № 6. Изд-во «Прогресс»
- Митина Л.М.* Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности (ред.). — Астрахань: Изд-во «Астраханский университет», 2008.
- Митина Л.М.* Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. Москва: МГППУ, 2010.
- Митина Л.М., Дониченко О.Г., Хохлова Я.В., Акованцева Л.И.* Научное обоснование и реализация комплексных программ личностно-профессионального развития полисубъекта «учитель-ученик-родитель-психолог» в условиях педагогических инноваций и социальных изменений // «Психологические проблемы диалога субъектов современного образовательного пространства». Всероссийская научно-практическая заочная конференция 6марта 2010 г. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010.
- Митина Л.М.* Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы Российский научный журнал, 2010, № 1 (2)
- Митина Л.М.* Особенности личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства в современных социально-экономических условиях. Научно-методическое пособие для практических психологов образования и педагогов школ/ Под редакцией Л.М. Митиной. — М., 2010.
- Митина Л.М., Кузьменкова О.В.* Внутриличностные противоречия профессионального развития учителей // Российский научный журнал, 2011, № 5 (24).
- Митина Л.М.* Личностное и профессиональное развитие субъектов образовательного пространства в условиях полисубъектного взаимодействия \ \ Юбилейный сборник к 100-летию Психологического института РАО, Москва. — 2012.
- Митина Л.М.* Психология профессиональной деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход \ \ Вестник Московского университета. Серия XX. Педагогическое образование, 2012
- Митина Л.М., Барцевич В.Н.* Психологическая безопасность учащихся в системе взаимодействия «учитель-ученик» / Теоретическая и экспериментальная психология. — 2012, том 5, № 2..
- Митина Л.М.* Теоретико-методологическое и научно-методическое обеспечение личностно-профессионального развития субъектов образовательного пространства в условиях полисубъектного взаимодействия \ \ Национальный психологический журнал, 2013.
- Митина Л.М.* Теоретико-методологические основы личностно-профессионального развития педагога в условиях инклюзивного образования // Inkluzja społeczna jako remedium pedagogiczne w dobre kryzysu / Pod red. L. Pytki, T. Zacharuk, E. Jowko. — Uniwersyte tPrzyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, 2014. — С. 279–280.
- Митина Л.М.* Личностно-профессиональное развитие педагога в системе «учитель — одаренный ученик» // Проблемы одаренности в контексте устойчивого развития природы и общества / Отв. ред. М.В. Наянова. — Самара: ООО «Офорт»: ГБОУ ВПО Самарская государственная областная академия, 2014. — С. 199–214.
- Митин Г.В.* Психологические условия восстановления здоровья педагогов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2002.
- Митин Г.В.* Ценностное отношение к личности учащегося как психологическое условие формирования профессионализма учителя // Формирование гражданина и профессионала в условиях университетского образования. Сборник научн. ст. — Габрово: Изд-во «ЕКС-ПРЕС», 2013.

- Митин Г.В.* Конфликтологическая компетентность как психологическое условие восстановления здоровья педагога // V Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Человек и мир: психология конфликта, неопределенности и риска инноваций». 17–19 апреля 2014 г., г. Ижевск. — Ижевск, 2014.
- Михайлов Ф. Т.* Общественное сознание и самосознание индивида. — М., 1990.
- Михальский А.А.* Психологические особенности профессионально-ролевой деятельности в сфере политики: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 2002.
- Моисеев Н.Н.* Цивилизация XXI века — роль университетов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2012. — № 3.
- Молоканов М.В.* Личностные компоненты профессиональной успешности практических психологов (инструкторов учебно-тренировочных групп): Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 1994.
- Молчанова З.М., Тимченко А.А., Черникова Т.В.* Личностное портфолио старшеклассника. — М., 2006.
- Морено Я.* Обзор психодраматических техник // Московский психотерапевтический журнал. — 1993. — № 1.
- Морозов А.В.* Креативность преподавателя высшей школы. М.: Изд-во МГСУ, 2002.
- Моросанова В.И.* Саморегуляция и индивидуальность человека / Ин-т психологии РАН ; Психологический ин-т РАО. — М.: Наука, 2010.
- Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф.* Смысл жизни и личность. — Новосибирск, 1989.
- Москвина Н.Б.* Риск возникновения и закрепления личностно-профессиональных деформаций педагогов // Реабилитация детей с девиантным поведением: Педагогика любви, заботы и риска. — Раздел 3. Педагогика риска: научно-популярное издание. — М., 2004. — С. 236-291.
- Москвина Н.Б.* Трансформация риска личностно-профессиональных деформаций учителя в ресурс развития: педагогический аспект: Автореф. ... докт. пед. наук. — Хабаровск, 2005.
- Мудрик А.В.* Коммуникативная культура учителя // Мир психологии. — 1996. — № 3. — С. 42–45.
- Мухина В.С.* Возрастная психология. — М., 1997.
- Мюнстенберг Г.* Психология и учитель. — М., 1997.
- Мясищев В.Н.* Личность и неврозы. — Л., 1960.
- Мясищев В.Н., Лебедтский М.С.* Введение в медицинскую психологию. — Л., 1966.
- Мясищев В.Н.* Личность и отношения человека // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000. С. 102.
- Наенко Н.И.* Психическая напряженность. — М., 1976.
- Небылицын В.Д.* Психологические исследования индивидуальных различий. — М., 1976.
- Некрасова Ю.Б.* Изменения в понимании смысла жизни в процессе социореабилитации // Психолого-педагогические и философские аспекты смысла жизни. — М., 1997.
- Немиринский О.В.* Терапевтическая роль групповой динамики // Московский психотерапевтический журнал. — 1993. — № 3.
- Немчин Т.А.* Изучение состояний тревоги у больных неврозами при помощи опросника // Вопросы современной психоневрологии / Под ред. Кабанова М. М. и др. — Л., 1966.
- Непомнящая Н.И.* Ценность как личностное основание. — М., 2000.
- Никонова А.Я.* Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 1986.
- Ницше Ф.* Так говорил Заратустра. — М., 1996.
- Новиков В.М.* Проблема соотношения самосознания и рефлексии // Актуальные вопросы марксистской гносеологии и социологии. — М., 1978.
- Носков Ю.Г.* Опасность и безопасность с позиций деятельностного подхода // Безопасность. 1998. № 1-2(41). С. 170-179.
- Носов Н.А.* Ошибки пилота: психологические причины. — М., 1990.

- Обознов А.А. Психологическая устойчивость специалиста к опасным условиям деятельности // Психология безопасности профессиональной деятельности: Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции 17–18 ноября 1999 г. — М., 1999. — С. 44–45.
- Обознов Н.Н. Психология менеджмента. — СПб., 1997.
- Обуховский К. Психология влечений человека. — М., 1972.
- Огарев В.И. Компетентное образование: социальный аспект. — СПб., 1995.
- Ожегов С. И. Словарь русского языка. 23-е изд. — М.: Русский язык, 1991.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М., 2007.
- Ойгензихт В.А. Проблема риска в гражданском праве. — Душанбе, 1972.
- Олпорт Г. Принцип «редукции напряжения» // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырева. — М., 1982.
- Ольшанский Д.Б. Об экспериментальном изучении структуры самосознания // Новые исследования в психологии. — 1984. — № 2.
- Организационно-деятельностные игры в народном образовании / Под ред. Ю. В. Громыко. — М., 1990.
- Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психол. журн. — 2001. — № 1. — С. 90–101.
- Орлов А.Б. Личность и сущность: Внешнее и внутреннее «Я» человека // Вопросы психологии. — 1995. — № 2.
- Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. — М., 1991.
- Орлова Е.Б. Коммуникативные умения в структуре деятельности студента в период педагогической практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Иваново, 1978.
- Осницкий А.К. Диагностика самостоятельности учащихся в школе и СПТУ: метод. рекомендации для практ. психологов. — Иваново, 1991. Осницкий А.К. Пересмотр ряда психологических понятий в связи с системным исследованием // Социальные, экологические и экономические аспекты информационных технологий: сборник трудов международной научной конференции. М., 2003.
- Осницкий А.К. Регуляция деятельности и направленность личности. М.:2007.
- Осухова Н.Г. Становление творческой индивидуальности педагога // Педагогика. — 1992. — № 3 — 4.
- Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. — М.; Л., 1951. — Т. 3. — Кн. 2.
- Павлова Н.Ю. Подготовка будущих учителей к системно-ролевой деятельности в эстетическом воспитании школьников. Дис. ... канд. пед. наук. — Чебоксары, 2003.
- Пазухина С.В. Ценностное отношение будущего педагога к личности учащегося: антропологический подход авторефю, докторск М., 2012.
- Панасюк А.Ю. Обвинительный уклон в зеркале психологического исследования // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 3.
- Пашина Н.В. Индекс жизненной удовлетворенности // LIFELINE и другие новые методы психологии жизненного пути. — М., 1993.
- Панов В.И. От развивающего обучения и к развивающему образованию // Известия Российской Академии образования. — 2000. — № 2. — С. 60–69.
- Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: Теория и практика. — СПб.: Питер, 2007.
- Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. — М., 1971.
- Патаки Ф. Некоторые когнитивные аспекты Я-образа // Психологические исследования познавательных процессов и личности. — М., 1983.
- Педаёв М.Я. Эмоциональность как фактор взаимодействия // Взаимодействие коллектива и личности. — Таллинн, 1979.
- Педология юности // Под ред. И. А. Арямова. — М.; Л, 1931.

- Перлз Ф.* Опыты психологии самопознания (практикум по гештальт-терапии). — М., 1993.
- Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания. — М., 1988.
- Петровская Л.А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. — М., 1982.
- Петровская Л.А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. — М., 1989.
- Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. — М., 1982.
- Петровский В.А.* Личность в психологии: Парадигма субъективности. — Ростов н/Д, 1996.
- Петровский В.А.* Активность субъекта в условиях риска: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М.: МГУ, 1977.
- Петровский В.А.* Поведение человека в ситуациях опасности (к психологии риска) // Новые исследования в психологии. — М.: Педагогика, 1974. — № 1. — С. 23-24.
- Петровский В.А.* Неадаптивный риск: феноменология и опыт интерпретации // Управление риском. — 1997. — № 3-4.
- Петрулите А.Р.* Когнитивный и эмоциональный компоненты в структуре образа «Я» у студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Л., 1985.
- Пижае Ж.* Психология интеллекта // Избранные психологические труды. — М., 1963.
- Пилипенко В.Ф.* Безопасность: теория, парадигма, концепция, культура. Словарь-справочник. М. 2005. С. 19.
- Пиняева С.Е., Андреев Н.В.* Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 3-10.
- Пирумова К.В.* Смыслжизненные ориентации как фактор профессионального развития педагога. Дис. ... канд. психол. наук. — М., 2004.
- Платонов К.К.* Знание иерархии системных качеств для психологии // Проблемы исследования индивидуальности. — Пермь., 1978. — Вып. 2.
- Платонов К.К.* Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986.
- Плигин А.А.* Личностно-ориентированное образование. История и практика. — М.: Профит Стайл, 2007.
- Поваренков, Ю.П.* Проблемы психологии профессионального становления личности. — Ярославль: Канцлер, 2008.
- Подосинников С.А.* Психологические факторы становления профессионального самосознания у студентов: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 2003.
- Полякова Т.С.* Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. — М., 1983.
- Пономарев Я.А.* Психология творчества и педагогика. — М., 1976.
- Попова А.В.* Психологические условия совершенствования профессиональной подготовки студентов — социальных педагогов (на материале педагогического колледжа). Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2006.
- Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией Дубровиной И. В. — СПб.: Питер, 2004.
- Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М., 2000.
- Проблемы профессиональной социализации личности / Под ред. Л. М. Митиной. — Кемерово, 1996.
- Просецкий П.А.* Основные направления совершенствования психологопедагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. — 1983. — № 3.
- Прохоров А.О.* Психологические состояния школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке // Вопросы психологии. — 1990. — № 6.
- Прохоров А.О.* Психические состояния и их проявления в учебном процессе. — Казань, 1991.
- Пружинина Л.А., Пружинин Б.И.* Из истории отечественного психоанализа // Вопросы философии. — 1991. — № 7.

- Прыгунов П.Я.* Практикум по психологии ролевого поведения (для сотрудников правоохранительных органов). — М., 2002.
- Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение. — М.: Феникс, 1996.
- Психологические рекомендации о путях повышения эффективности труда учителя / Под ред. А.К. Марковой. — М., 1987.
- Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л.М. Митиной. — М., 1998.
- Психология человека в условиях социальной нестабильности / Под ред. Б.А.Сосновского. — М., 1994.
- Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности / Под ред. Л.М. Митиной, С.А. Подосинникова. Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет». 2008.392 с.
- Пуффаль-Струзек И.* Структурно-иерархическая модель творческой активности личности: Автореф. дис.... д-ра психол. наук. — М., 2003.
- Пучкин М.Г.* Психологические основы организации управления образованием в многопрофильном регионе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1995.
- Пушкин В.Н.* Психологические возможности человека. — М., 1972.
- Рабинович Л.А.* Дифференциально-психологический анализ эмоциональности как черты темперамента: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 1974.
- Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. — М., 2002.
- Равич-Щербо И. В., Марютина Т. М., Григоренко Е.Л.* Психогенетика. — М., 1999.
- Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб.: Питер, 2000.
- Райх В.* Сексуальная революция. — Тверь, 1992.
- Рассоха Н.Г.* Психологическая безопасность личности в образовательной среде школы // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (СПб., 27-28 ноября 2003г./Материалы Всероссийской конференции. М., 2003.
- Раусте фон Врихт М.Л.* Образ «Я» как подструктура личности // Проблемы психологии личности: Советско-финский симпозиум. — М., 1982.
- Реан А.А.* Локус контроля делинквентной личности // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 2.
- Реан А.А., Баранов А.А.* Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. — 1997. — № 1.
- Регуш Л.А.* Резервы повышения качества образования // Вестник Герценовского университета. — 2008. — № 4 (54). — С. 27–28.
- Резаткина Г.В.* Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. — М.: Генезис, 2008.
- Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций. — М., 1979.
- Рейнвальд Н.И.* Психология личности. — М., 1987.
- Рейснер Л.И.* Цивилизация и способ общения. — М., 1993.
- Реньге В.* Психотехническая подготовка учителей за рубежом (обзор литературы США 60–70-х годов) // Московский психотерапевтический журнал. — 1993. — № 2.
- Рени О.* Три десятилетия исследования риска: достижения и новые горизонты // Вопросы анализа риска. — 1999. — Т. 1. — № 1.
- Решетова З.А.* Психологические основы профессионального обучения. — М., 1985.
- Робин Ж.М.* Фигуры гештальта // Гештальт-92 / Под ред. Д.Н. Холмова, Н. Б. Долгополова, Н. Б. Кедровой. — М., 1992.
- Рогов Е.И.* Личность в педагогической деятельности. — Ростов н/Д, 1994.
- Рогов Е.И.* Личность учителя: теория и практика. — Ростов н/Д, 1996.
- Роджерс К.* Несколько важных открытий // Вестник МГУ. Сер. 14. — Психология. — 1990. — № 2.
- Роджерс К.* Взгляд на психотерапию: Становление человека. — М., 1994.

- Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. — М., 1997.
- Розен Г.Я. Самосознание как проблема социальной перцепции // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. — Краснодар, 1977.
- Росоха Н.Г. Представления о психологической безопасности образовательной среды школы и типы межличностных отношений ее участников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2005.
- Рубинштейн М.М. Проблема учителя. — М.; Л., 1927.
- Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Вопр. Психологии. 1957. № 3.
- Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. — М.: Изд. АН СССР, 1959.
- Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М.: Психология, 1973.
- Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М., 1980. — Т. 2.
- Рубинштейн С.Л. Принципы творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы психологии. — 1986. — № 4.
- Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы философии. — 1989. — № 4. — С. 88–109.
- Рубинштейн С.Л. Человек и мир. — М., 1997.
- Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб.: Питер, 2003.
- Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. — М.; Воронеж, 1996.
- Рубцов В. В. Школа развивающего обучения В.В. Давыдова: проблемы и перспективы проектирования образовательной практики // Известия Российской академии образования. — 2000. — № 2.
- Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования. Москва, 2008.
- Рувинский Л.И. Перспективы профессионально-деятельностной подготовки учителей в вузах // Советская педагогика. — 1988. — № 7.
- Рудашевский В.Д. Риск, конфликт, неопределенность в процессе принятия решений и их моделирование // Вопросы психологии. — 1974. — № 2. — С. 84–94.
- Рудестам М.К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: Теория и практика. — М., 1993.
- Русалов В.М. Опросник структуры темперамента. — М., 1992.
- Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. — М., 1990.
- Рыбников Н.А. Юношествоведение в плане педагогической пятилетки // Психология. — М.; Л., 1920 — Т. 2. — Вып. 2.
- Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — Л., 1986.
- Савчук Н.Ю. Системно-ролевой анализ профессиональной деятельности учителя. Дис. ... канд. пед. наук. — Чебоксары, 2002.
- Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. — Свердловск, 1986.
- Свенцицкий А.Л. Социальная психология управления / Под ред. Е. С. Кузьмина. — Л., 1986.
- Святощ А.М. Неврозы и их лечение. — М., 1971.
- Селье Г. На уровне целого организма. — М., 1972.
- Семилет Н.В. Динамика социально-перцептивных характеристик субъекта общения (в группах активного социального обучения): Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 1988.
- Сергеева А.В. Влияние личностных характеристик на развитие психотерапевтической функции учителя. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2008.
- Серебровский В.И. Очерки страхового права. — М., 1926.
- Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. — Волгоград: Перемена, 1994.
- Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. — М., 1947.
- Симонов В.П. Педагогический менеджмент. — М., 1999.

- Симонова Н.М.* Профессиональная деформация в педагогической деятельности учителя // Психология сегодня. — 1996. — Т. 2. — Вып. 3.
- Синица И.Е.* Педагогический такт и мастерство учителя. — М., 1983.
- Сиротин О.А.* Экспериментальное исследование психологической природы эмоциональной устойчивости: Автореф.... канд. психол. наук. — М., 1972.
- Скворцов Л.В.* Культура самосознания. — М., 1989.
- Скрипкина Т.П.* Взаимодействие как основание межличностных взаимодействий // Вопр. психологии. 1999. № 5. С.21-26.
- Сластенин В.А.* Педагогика: Учебное пособие для педагогических институтов (в соавторстве). — М., 1983.
- Сластенин В.А.* Учитель и время // Советская педагогика. — 1990. — № 9.
- Сластенин В.А., Шутенко А.И.* Профессиональное самосознание учителя // **Magister**. — 1995. — № 3.
- Сластенин В.А.* Педагогика: инновационная деятельность (соавтор Л.С. Подымова). — М., 1997.
- Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. дис.... докт. психол. наук. — М., 1994.
- Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека. — М., 1995.
- Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопр. психологии. 1996. № 2. С.14-22.
- Слободчиков В.И.* Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопр. психол. — 2000. — № 2. — С. 425.
- Сманцер А.П., Рангелова Е.М.* Основы превентивной педагогики. Учебное пособие для студентов. — Минск: Palmarium Academic Publishing, 2012.
- Смелкова З.С.* Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. — М.: Флинта, Наука, 1999.
- Смоленская Е. Н.* Социальный параметр школьной среды в условиях психокоррекционной работы: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 1993.
- Смысл жизни: Антропология /* Под ред. Н. К. Гаврюшина. — М., 1994.
- Соколова Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. — М., 1989.
- Солнцева Г.Н.* О психологическом содержании понятия «риск» // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. — 1999. — № 2.
- Солнцева Г.Н., Корнилова Т.В.* Риск как характеристика действий субъекта. Монография: МГУ им. М.В. Ломоносова, факультет психологии. — М., 1999.
- Соловьев Вл.* Избранное. — М., 1990.
- Соловьев В.Ю.* Психологические условия личностно-профессионального развития специалистов профессий социотехнического типа: автореферат дис. ... канд. психол. наук. — М., 2011.
- Сорока В.А.* Психологические критерии эффективности внутрифирменного обучения персонала предприятия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2009.
- Софронова Н. В.* Отношение учителей к использованию новых информационных технологий // Вопросы психологии. — 1993. — № 5.
- Сочень Л. Т.* Влияние профессиональной позиции педагога на уровень самостоятельности учащихся: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 1999.
- Стирин Л. В., Степинский М. А., Фрумкин М.Л.* Основы педагогического анализа. — Ярославль, 1985.
- Спиркин А. Г.* Сознание и самосознание. — М., 1972.
- Спичак С. Ф.* Проблемы адаптации молодого учителя к работе в школе // Психологические условия формирования личности будущего учителя / Межвузовский сборник научных трудов. — М., 1988.
- Столин В. В.* Самосознание личности. — М., 1983.

- Столяренко Л.Д. Основы психологии. — Ростов н/Д, 1997.
- Страхов И. В. О психологической основе педагогического такта // Вопросы психологии. — 1960. — № 3.
- Строкова Т.А. Риск в инновационной деятельности педагогов // Образование и наука. — 2001. — № 4(10)..
- Субботин С. В. Устойчивость к психологическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Пермь, 1992.
- Суворов А. В. Смысл жизни и воля к жизни / Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. — М., 1997.
- Суворова В. В. Психофизиология стресса. — М., 1975.
- Судаков К. В. Системные механизмы эмоционального стресса. — М., 1981.
- Суллова Т. Ф. Личностные детерминанты совмещения профессиональных и семейных ролей женщинами-предпринимателями: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1999.
- Сухобская Г. С. Психологические аспекты проблемного обучения и развития познавательной активности взрослых учащихся // Вопросы психологии. — 1984. — № 5.
- Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. — Киев, 1984.
- Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. — М.: Изд-во МПСИ, 2005.
- Табуне А. А. Роль ценностей в регуляции поведения индивида // Социологические исследования жизненного пути молодежи. — Вильнюс, 1988.
- Таланчук Н.М. Введение в непедагогику. Пособие для педагогов-новаторов. — М., 1991.
- Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия и концепция непедагогики: Стратегемы развития педагогической теории и практики. — Казань: ИССО РАО, 1996.
- Талызина Н. Ф. Один из путей развития советской теории учения // Вопросы психологии. — 1978. — № 1.
- Тарабрина Н.В. (сост.) Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций. Методические рекомендации. — Л, 1984.
- Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. — М., 1985. — Т. 1.
- Титаренко А. И. Структуры нравственного сознания: Опыт этико-философского исследования. — М., 1974.
- Тобин С.А. Сравнение психоаналитической Я-психологии и личностно-центрированной терапии К. Роджерса // Иностранная психология. — 1992. — Т. 1. — № 1.
- Токарева Е.В. Индивидуально-психологические особенности развития конкурентоспособной личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2007.
- Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова.— М., 1934–1940. — Т. 1–4.
- Толмен Э. Поведение как молярный феномен // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждана. — М.: Изд-во МГУ, 1980.
- Томилова Г. А. Опыт формирования педагогической направленности у студентов университета: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — Л, 1975.
- Тополянский В.Д., Струковская М.В. Психосоматические расстройства. — М., 1986.
- Трапенциере И. Формирование и изменение ценностных представлений // Социологические исследования в Прибалтике. — Вильнюс, 1990.
- Третьяков В.П. Психология безопасности эксплуатации АЭС. — М., 1993.
- Трипольский В. С. К проблеме «личностной защиты» смысла жизни // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. — М., 1997.
- Трубецкой Е. Н. Избранное. — М., 1995.
- Трунов Д. Г. Профессиональная деформация практического психолога // Психологическая газета. — № 1. — Пермь, 1998.
- Тулъчинский Г.Л. Разум, воля, успех. О философии поступка. — Л., 1990.
- Тягунов А.А. Риск, неопределенность, случайность. Методологические вопросы страховой деятельности. — М., 1999.

- Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии. — М., 1990.
- Украинский Я. И. Психолого-педагогическая компетентность как фактор повышения эффективности деятельности руководителей. — Киев, 1989.
- Улыбина Е. В. Проблемы агрессии учителя-профессионала // Становление личности учителя-профессионала: Проблемы и перспективы. — Ставрополь, 1993.
- Уотсон Дж. Психология как наука о поведении. — М.; Л, 1926.
- Усманова Э. З. Мотивы мышления в условиях конфликтной деятельности // Вопросы психологии. — 1980. — № 6.
- Фам Т. Н. Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 1989.
- Фастовец И. В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 1991.
- Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. — М., 1996.
- Флоренский П. Микрокосм и макрокосм. — М., 1983.
- Фонарев А.П. Нахождение смысла жизни в условиях социальной нестабильности // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. — М., 1997.
- Форманюк Т.В. Синдром профессионального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. — 1994.-№ 6.
- Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / Пер. с нем. — М.: Генезис, 2002 г., 102-126, 328-368 с.
- Франк С.Л. Смысл жизни. — Минск, 1992.
- Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. — СПб., 2000.
- Франкл В. Психотерапия на практике. — СПб., 2000.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.
- Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. — М., 1923. — Т. 1.
- Фрейд З. Психология бессознательного. — М., 1989.
- Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. — М., 1984.
- Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. — М., 1997.
- Фролов И.Т. О человеке и гуманизме. — М., 1989.
- Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви. — Минск, 1991.
- Фромм Э. Иметь или быть? — М., 1993.
- Хабидуллин Э.Р. Готовность к риску как фактор эффективной педагогической деятельности в ситуациях неопределенности. Автореф. дисс ... канд. психол. наук. М., 2008
- Ханин Ю.Л. Психология общения в совместной деятельности: Автореф. дис. д-ра. психол. наук. — Л., 1986.
- Хараш А. У. «Другой» и его функции в развитии «Я» // Общение и развитие психики. — М., 1986.
- Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. — Красноярск, 1996.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — М., 1986.
- Хломов Д.Н. Русский гештальт // Гештальт-92 / Под ред. Д.Н. Хломова, Н. Б.Долгополова, Н. Б. Кедровой. — М., 1992.
- Ходжич М.В. Исследование особенностей личностного адаптационного потенциала и самооценки профессионально-ролевого поведения сотрудников ОВД различных статусных групп: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Самара: СамГПУ, 2004.
- Холодная М.А. Психология инстинкта: Парадоксы исследования. — Томск; Москва, 1997.
- Хорни К. Невротическая личность нашего времени. — М., 1993.
- Хорни К. Невротическая личность нашего времени. — М.: Академический проект, 2006.
- Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотехнические игры в спорте. — М., 1985.
- Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. — М., 1995.
- Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов Рига, 1997
- Чамата П.Р. К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблемы сознания. — М., 1966.

- Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся // Вопросы психологии. — 1987. — № 6.
- Чекалина А. А. Формирование Я мальчика и Я девочки, мужчины и женщины // Мир психологии. — 2002. — № 2. — С. 110–117.
- Чернов Д.Ю. Влияние педагогической направленности учителя на разрешение нестандартных ситуаций в системе «учитель—ученик»: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2001.
- Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. — М., 1977.
- Чеснокова И.И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности // Проблема психологии личности. — М., 1982.
- Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. — М., 1996.
- Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. — М., 1997.
- Чудновский В.Э. К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии. — 1999. — № 2.
- Чудновский В.Э. Личностная модель труда учителя // Вопросы психологии. — 1999 — № 2.
- Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. — М. — Воронеж, 2006.
- Чудновский В.Э. Смысл жизни: акме и профессиональное становление педагога, М., 2008.
- Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. — М., 1981.
- Шадриков В.Д. Способности человека. — М., 1997.
- Шадура А.Ф. Психологическая коррекция отклонений в самосознании личности в подростковом и раннем юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1991.
- Шафажинская Н.Е. Психологические особенности формирования профессионального самосознания будущего учителя // Совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов педвуза / Межвузовский сборник. — М., 1985.
- Шафранова А.С. Из опыта изучения труда работников просвещения. — М., 1925.
- Шевцова Т.С. Психологические особенности деформаций педагогического общения: Дис. ... канд. психол. наук. — Тобольск, 1999.
- Шейнис М.Ю. Влияние свойств личности на профессионально-ролевое поведение (на примере деятельности таможен). Дис. ... канд. психол. наук. — Самара, 1998.
- Шибутани Т.А. Социальная психология / Пер. с англ. В. Б. Ольшанского, общ. ред. Г. В. Осипова. — М., 1969.
- Шингиров Г.Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. — М., 1971.
- Шлыкова Н.Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности: Дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2004.
- Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. — М., 1992.
- Шорохова Е.В. Проблема «Я» и самосознание // Проблемы сознания. — М., 1966.
- Шорохова Е.В. Тенденции исследования личности в советской психологии // Проблемы психологии личности. — М., 1982.
- Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности // Психология личности. Тексты. — М., 1972.
- Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. — М., 2004.
- Шутенко А.И. Строение и развитие профессионального самосознания: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. — М., 1994.
- Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. М: Издательство Бином, 2011.- 245с.
- Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя. — Л., 1967.
- Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии. — 1981. — № 5.
- Щербакова О.И. Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде, автореф., доктора психол., наук, М., 2011
- Шлыкова Н.Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности. Дисс...доктора н.М.,2004.

- Эверли Дж. С., Розенфельд Р. Стресс, природа и личность. — М., 1985.
- Эльконин Д. Б. Психология игры. — М., 1973.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М.: Прогресс, 1996.
- Эткинд А. М. Психология практическая и академическая: Расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопросы психологии. — 1987. — № 6.
- Юнг К.-Г. Структура психики и процесс индивидуации. — М., 1996.
- Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975.
- Ядов В. А. Диспозиционная концепция личности. — Л.: Педагогика, 1979.
- Ядов В. А. Социологическое исследование: Методология, программа, методы / Отв. ред. В. Н. Иванов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1987.
- Якиманская И. С. Развивающее обучение. — М., 1979.
- Якомсон П. М. Психология чувств и мотивация. — М., 1998.
- Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. — СПб.: Питер, 2000.
- Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М., 2001.
- Ясперс К. Идея университета / Пер. с нем. Т. В. Тягуновой; ред. перевода О. Н. Шпарага; под общ. ред. М. А. Гусаковского. — Минск: БГУ, 2006.
- Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. — Киев, 1993.
- Adler A. Social Interest: a Challenge to Mankind. — New York, 1964.
- Adler A. Praxis und Theorie der individual Psychologie. — New York, 1927.
- Allport G. Personality: normal and abnormal // Personality and social encounter. — Boston, 1960.
- Bandler R., Grinder D. Neue Wege der Kurzzeit-Therapie. — Paderborn, 1981.
- Block J., Thomas H. Satisfaction with self a measure of adjustment // J. abnorm. social Psychol. — 1955. — № 51.
- Bradford L., Gibb J., Benne K. Group Theory and Laboratory Method. — New York., 1964.
- Brown J. The Development of Creative Teacher-Scholars // Creative and Learning, ed. by J. Kagan. — Boston, 1967.
- Camus F. Essais. — Paris, 1965.
- Cattell R. B. Personality. — New York, 1971.
- Charlesworth W. General issues in study of fear. — New York, 1974.
- Clark C. M., Peterson P. L. Teachers' thought processes // M. C. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching (3rd ed.). — New York, 1986. — P. 255–296.
- Erikson E. Identity Youth and Crisis. — New York, 1968.
- Festinger L. A theory of cognitive dissonance. — Palo Alto, California, 1962.
- Foulkes S. H. (1964). Therapeutic Group Analysis. — Maresfield Reprint, 1984.
- Glendon A., Clarke S., McKenna E. F. Human safety and risk management. — CRC Press, 2006.
- Gorman A. E. Teachers and Learners. The Interactive Process of Education. — Boston, 1969.
- Greenberg H. Teaching with feeling. Compassion and Self-Awareness in the Classroom Today. — New York, 1970.
- Greenberg L. S., Clarke K. M. Differential effectiveness of the two-chair experiment and empathic reflections at a conflict marker // Journal of Counseling Psychology. — 1979. — № 26.
- Guilford J. The Nature of human intelligence. — New York, 1967.
- Haskell L. Art in the early childhood years. Columbus etc.: Merrill, cop., 1979.
- Hassard J. Creating Cooperative Learning Environments. — Menio Park, California, 1987.
- Homey K. The neurotic personality of our time. — New York, 1936.
- Horney K. Our inner conflicts. A constructive theory of neurosis. — New York, Norton, 1966.
- Johnson D. W., Johnson R. T. Teaching Students to be Peacemakers: Results of Five Years of Research. Peach and Conflict // Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines. — 1995. — P. 737–750.

- Johnson S., Johnson C.* The one Minute Teacher: How teach others to teach themselves. — New York, 1986.
- Kegan R.* The evolving self: Problems and process in human development. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- Kessel W.* Selbstbild — Fremdbild — Differenzen der Lehrer und Identifikationsbereitschaft der Schuler. — Beitrag zum 22 ICP, Leipzig, 1980.
- Kessel W.* Zu einigen psychischen Voraussetzungen des Furungsverhaltens sozialistischer Lehrer. In: Jahrbuch der Akademie der Padagogischen Wissenschaften der DDR. — Berlin, 1978.
- Kessel W.* Selbstbild-Fremdbild-Differenzen der Lehrer und Identifikations- bereitsschaft der Schuler. — Beitrag zum 22 JCP, Leipzig, 1980.
- Kleince C.L.* Self-perception. — San-Francisco, 1978.
- Kohut H.* Introspection, empathy and the semicircle of mental health // International Journal of Psychoanalysis. — 1982. — № 63.
- Levin K.A.* Dynamic theory of personality // Selected Papers. — N.Y., 1969.
- Lewin K.* Vorsatz, Wille und Beduyrfnis. — Berlin, 1926.
- Lewin K.* Dynamic theory of personality. — New York, 1935.
- Loevinger J.* Ego Development. — San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
- Luft J.* Group Processes: An Introduction to Group Dynamics. — Palo Alto, Ca: National Press Book, 1970.
- Maslow A.* A theory of human motivation // Psychological Review. — 1943.-V. 50, -№ 4.
- Maslow A.* Self-actualizing and beyond Challenges of Humanistic Psychology. — New York, 1967.
- Maslow A.* Toward a psychology of Being. — New York: Van Nostrand, 1968.
- Moreno J.L.* Psychodrama. In Comprehensive Group Psychotherapy // Eds. Kaplan, H. I. and Saddock, B. J. Williams and Wilkins. — Baltimore, 1983.
- Newman R.* Psychological Consultations in the Schools. — New York, 1967.
- Oppper K.* Paradigmenwechsel oder die Muhen, sich im Sattel zu halten// Psychologie fur Menschenwurde und Lebens-qualitat/ Herausgegeben von S. Hofling, W. Butollo. — Munchen, 1989. — Band 2.
- Peris F., Hefferline R., Goodman P.* Gestalt Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality. — New York, 1951.
- Risk-taking behavior // Concepts, Methods, Applications to smoking and drug Abuse / Ed. By Richard E. Corny. — Springfield: Charles Thomas Publisher, 1971.
- Roberson E.* Teacher self-Appraisal // J. Teacher Education YXXII. — 1971. — № 4. Cation YXXII. — 1971. — № 4.
- Rogers C.* Client-centered therapy: its current practice, implications and theory. — Boston, Haughton Mifflin, 1965.
- Rogers C.* Freedom to learn for the 80»s. — New York, 1983.
- Rosenberg M.* Society and the adolescent self-image. — P. U. P., 1965.
- Schmuck R., Schmuck P.* Group Process in the Classroom. — Dubuque, 1971.
- Schneeberg U.* Padagogishees Fuhrungsverhalten und berufsrelevante Einstellungen von Oberstufenlehrem /Padagogik (Berlin). Beiheft, 1977.
- Schroder H.* Lehrerspersonlichkeit und Erziehungswirklichkeit. — Berlin, 1970.
- Secord P., Backman C.* Sociale psychology. — New York, 1964.
- Selz O.* Zur Psychologie des produktiven Denkens und Irrtums. Eine experimentelle Forschung. — Bonn: Cohen, 1922.
- Solomon L., Berzon B.* New Perspectives on Encounter Groups. — San- Francisco, 1972.
- Super D.* A life-span, life-space approach to career development // Journal of Vocational Behavior. — 1985. — Vol. 16. — P. 282–298.
- Tomkins S.* Affect, imagery, consciouness. — New York, 1962. — Vol. I.
- Tomkins S.* Affect, imagery, consciouness. — New York, 1962. — Vol. II.
- Torrance E.R.* Guiding creative talent. — Printice Hall, 1962.

- Tuckman B.* Developmental sequence in small groups // Psychological Bulletin. — 1965. — № 63.
- Vorweg M.* Methodische Grundlagen des Verhaltenstrainings // Sozialpsychologisches Training. — Jena, 1971.
- Wylie R.* The self-concept. — Lincoln, 1979. — V. 1, 2.
- Yalom I.D.* Theory and Practice of Group Psychotherapy. Basic Books. 3 edition. Clear, full and practical account. Essentially eclectic. — 1986.
- Young K.* Motivation and emotion. — New York, 1961.

Л. М. МИТИНА

ПСИХОЛОГИЯ ТУРА УЧИТЕЛЯ