

Р.В.ОВЧАРОВА

**ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО
ПСИХОЛОГА С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ
КОЛЛЕКТИВОМ**



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
КУРГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

Р.В.ОВЧАРОВА

**ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА С
ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ**

Учебное пособие

Курган 2006

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

УДК 37.015.3

ББК 88.4

О 35

Р.В.Овчарова. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. - Курган: изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. – 187 с.

Печатается по решению научного совета Курганского государственного университета.

Рецензенты:

Габдреев Р.В., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Казанского государственного технического университета им. А.Н.Туполева.

Щербаков Е.П. доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального обучения Омского государственного педагогического университета.

Предлагаемое учебное пособие по дисциплине «Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом» предназначено для студентов специальности 030301 – психология и ориентировано на практические аспекты их будущей профессиональной деятельности. Книга содержит следующие разделы: педагогический коллектив и педагоги в аспекте сопровождения, технологии психологического сопровождения профессиональной деятельности, технологии разрешения психологических проблем учителя и технологии психологического сопровождения взаимодействия учителя и учащихся.

Пособие включает контрольные вопросы, темы семинарских занятий, задания для самостоятельной работы студентов и списки рекомендуемой литературы по каждой теме.

Учебное пособие рекомендовано студентам, преподавателям, аспирантам, всем, кто интересуется работой психолога с педагогами.

- 7.
- 8.
- 9.

ISBN 5-86328-754-3

© Овчарова Р.В., 2006
© Курганский государственный университет, 2006

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА I. ПЕДАГОГ В АСПЕКТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

1.1.	Педагог как личность и профессионал.....	4
1.2.	Профессиональная адаптация и профессиональное развитие учителя.....	19
1.3.	Профессионально-психологическая культура учителя.....	28
1.4.	Технология психолого-педагогической рефлексии и совершенствования профессиональной деятельности учителя.....	36

ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

2.1.	Профессиональная идентичность педагога, ее становление и диагностика.....	48
2.2.	Профессиональная компетентность учителя.....	59
2.3.	Технология психолого-педагогической экспертизы профессиональной компетентности учителя.....	67
2.4.	Психологический анализ конкретных видов работы педагога с детьми.....	70

ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИИ РАЗРЕШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ УЧИТЕЛЯ

3.1.	Стрессоустойчивость учителя как фактор профессионального долголетия.....	75
3.2.	Методы гармонизации внутреннего мира педагога.....	81
3.3.	Технология профилактики эмоционального выгорания педагога.....	95
3.4.	Профилактика профессиональной деформации педагога.....	109

ГЛАВА 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ В АСПЕКТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

4.1.	Особенности педагогического коллектива и возможности его развития.....	114
4.2.	Формирование психологического климата в коллективе как фактора оптимизации педагогического процесса.....	121
4.3.	Роль психолога в гармонизации межличностного взаимодействия в педагогическом коллективе.....	129
4.4.	Методы диагностики педагогического коллектива.....	139

ГЛАВА 5. ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

5.1.	Я-концепция, продуктивность учителя и образ ученика.....	159
5.2.	Самооценка учителя и стиль его взаимодействия с классом.....	162
5.3.	Доверительные отношения в системе «учитель-ученик» как основа эффективного педагогического общения.....	164
5.4.	Технология решения учителем проблемы школьной дисциплины.....	173

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	183
БИБЛИОГРАФИЯ	185

ГЛАВА I. ПЕДАГОГ В АСПЕКТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Краткое содержание

Педагог как личность и профессионал. Профессиональная адаптация и профессиональное развитие учителя. Профессионально-психологическая культура учителя. Технология психолого-педагогической рефлексии и совершенствования профессиональной деятельности учителя. Технология психолого-педагогической рефлексии и совершенствования профессиональной деятельности учителя.

1.1. Педагог как личность и профессионал

Категория "личность учителя" различными авторами понимается неоднозначно. Выделяются следующие психологические структуры: направленность, характер, способности и самосознание, в свою очередь, каждая из них включает в себя целую систему качеств, свойств, характеристик. *Традиционным подходом* в исследовании личности учителя является изучение составляющих структур и их последовательное соотнесение между собой; отдельно изучаются части, затем по ним воспроизводится целое. Однако отдельные описания, взятые ни сами по себе, ни в их совокупности, не способны дать представление о целостности живой человеческой личности.

В общей психологии личности существует альтернативный подход - выделение того, что относится к собственно личности. Не к личности учителя, ученого, врача, инженера, а к личности как совершенно особому психологическому образованию, которое будет по-разному преломляться в людях разных профессий. М.Н.Миронова (1996) предлагает использовать *целостный подход к личности*, идущий от Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, развитый Б.С.Братусем. В основных чертах он сводится к следующему: личность есть орудие формирования отношения к родовой человеческой сущности. "Сущность личности не совпадает ни с темпераментом, ни... с характером. Основная плоскость движения - нравственно-ценностная, личность в узком понимании (ядро личности)... - позиция человека в мире, которая задается системой общих смысловых образований". В психологии появилось новое направление - гуманитарное, в рамках которого предполагается переход к целостностному пониманию человека. В отечественной психологии он был намечен еще Л.С.Выготским, когда он писал о "вершинной психологии", затем С.Л.Рубинштейном, в современной зарубежной психологии - В.Франклом. Гуманитарная психология позволяет посмотреть на проблему личности учителя с иной, нежели традиционная, точки зрения. В русле гуманитарной психологии Б.С.Братусем (1990) разработана шкала личностных смыслов, имеющая поуровневое строение и содержащая пять уровней: почти *неличностный*; *эгоцентрический*; *группоцентрический*; *гуманистический*; *эсхатологический*, или духовный.

Смысловая вертикаль положена М.Н.Мироновой в основу построения целостной модели развития личности учителя (1996).

То или иное число уровней присутствует в каждом человеке, и ситуационно в тот или иной момент побеждает один из них. Но можно говорить о типичном для данного человека уровне. Изменения личностно-смысловых уровней сопровождаются глубоким кризисом, возможны изменения "восходящие", связанные с развитием, и "нисходящие", связанные с регрессом. Изменения содержания смысловых структур являются общепсихологической закономерностью.

В фазах "кризисов" личность становится источником энтропии, несет в себе интенцию к разрушению. Во внутреннем плане это разрушение прежних смысловых образований, что необходимо для создания новых (наличие конструктивной и деструктивной составляющих в психологической структуре кризиса), изменения степени присвоенности прежних смысловых уровней. Во внешнем - в возможном временном разрушительном влиянии человека на окружающих людей или мир в целом.

Исход кризиса непредсказуем: неизвестно, выйдет ли вообще человек из кризиса, разрушения какой интенсивности и до какого основания предстоит ему пережить, продолжится ли после этого восходящее развитие или начнется падение. По Ф.Е.Василюку, "...любой кризис... - это стояние перед лицом смерти, поскольку жизнь оказывается невозможной в целом, а не в отдельных частностях. И потому переживание любого кризиса - это психологическая смерть и возрождение" (1995, с. 104-114).

В модели развития это находит выражение в том, что в случае непродуктивного проживания кризиса изменяются направление и характер движения. Остановки движения, вероятно, быть не может. Постоянно порождая энтропию, личность служит источником саморазрушения, разрушения и в конце концов смерти (физической или психологической) для себя или окружающих людей, жизни в целом, превращаясь из силы, противостоящей мировому хаосу, в силу, его питающую. Отсюда понятно, сколь важно, чтобы кризисы развития переживались учителем продуктивно. Его поворот к "психологической смерти" означает соответствующее разрушение учеников, их болезни и трудности развития.

Итак, в каждый момент жизни человек переживает развитие того или иного уровня, находится в той или иной фазе развития, можно сказать: в той или иной "поре" личности, при этом обладает и всеми уже присвоенными уровнями. Далеко не каждый человек достигает максимальных высот гуманистического и - выше - духовного уровня. Этих представлений о модели личности учителя достаточно для дальнейшего анализа.

На *почти неличностном* уровне у человека нет личного отношения к выполняемым действиям, он отождествляет себя с другим, не имея "своего лица" в единстве, скрепленном жесткими связями вместо отношений. Среди описанных в психологии совместностей такими свойствами обладает симбиотическая сращенность, поэтому уровень можно назвать еще и симбиотическим. Если почти неличностный уровень является доминирующим, то учитель стремится к симбиотическому единству со своими учениками. Возможно несколько вариантов. Первый - когда учитель выполняет роль

"психологической матери", отождествляя ученика с грудным ребенком, которого необходимо "питать эмоциональным молоком". Такое единство не соответствует психологическому возрасту ученика и затрудняет его развитие, а для учителя оборачивается эмоциональным сгоранием.

В другом случае учитель, отождествляющий себя в симбиозе с матерью ребенка периода раннего детства, некритично копирует свою личность в ученике (по одному из существующих определений симбиоз - эмоционально-смысловое единство), транслирует все свои установки, как конструктивные, так и деструктивные. Авторитарность, позиция учителя - вершителя судьбы ребенка по своему усмотрению, вопреки детскому стремлению к самоутверждению, также связана с этим уровнем личности. Возможен и вариант, когда учитель в симбиозе сам становится психологическим ребенком и использует учеников в качестве источника "эмоционального молока", постепенно редуцируясь до их личностного уровня.

Во всех рассмотренных вариантах и ученик, и учитель психологически крайне зависимы друг от друга, а главное - у того и другого существует вероятность развития всех тех отклонений, пусковым механизмом которых является симбиоз.

Эгоцентрический уровень предполагает получение человеком выгоды и успеха для себя, отношение к себе как к самоценности, к другому - как к средству для достижения своих целей. Если этот уровень доминирует в структуре личности учителя, то главными являются собственное благополучие, удобство и успех, а ученик используется как средство для их достижения. Поэтому высокие профессиональные качества, иногда внешне демонстрируемые такими учителями, являются манипуляцией с присущими ей ложью и цинизмом - декларируется успех для ученика; на самом деле преследуется успех ради своего тщеславия. В других случаях приоритетны стремление экономить свои силы и здоровье, материальная выгода и пр. Ученики, препятствующие в достижении этих целей, оцениваются как плохие, необходимо с ними бороться или устранять их из сферы своих жизненных интересов. Стремление к непродуктивному сверхконтролю - также порождение этого уровня. Как известно, манипуляция вредна для обеих сторон, поэтому доминирующий эгоцентрический уровень личности учителя является препятствующим фактором в развитии его самого и учеников.

На *группоцентрическом уровне* человек отождествляет себя с группой, входит в единство, скрепленное социальными связями и групповой моралью. Тогда учитель устремлен на воспитательную работу с детским коллективом, на формирование у учеников чувства сопричастности к своему народу, малой и большой Родине, гражданской позиции. Но если уровень является доминирующим, то интересы коллектива для учителя также выше интересов отдельного ребенка, ими можно жертвовать; знание по учебному предмету также выше интересов развития. Личная жизнь (своя и ученика) не является ценной и важной, учитель не видит в ней глубины, богатства и не может способствовать развитию индивидуальности ученика. Сам же он, принимая в качестве наивысших для себя ценностей доктрину государства, мораль

коллектива, идеологию какой-либо партии, является лишь средством для их реализации. Когда человек отдает свою жизнь в качестве средства для чего-либо, он теряет смысл жизни С.Л.Франк (1990).

Гуманистический уровень связан с устремлениями общечеловеческой направленности. Здесь человек - индивидуальность, понимаемая как "не столько включенность индивида в систему общественных отношений, сколько его «выделенность» Он сам решает за себя, имея свободу для поиска своего смысла жизни и ответственность за его реализацию (В.Франкл, 1990). Для учителя каждый ребенок неповторим и имеет свой уникальный смысл жизни. Поэтому учитель не формирует и осуществляет педагогическое воздействие, а сотрудничает и фасилитирует, ведет диалог. Научиться этому принципиально невозможно, необходимо до-жить. Поэтому проблема гуманизации образования решается не обучением и переобучением, а оказанием психологической помощи в росте личности (А.Б.Орлов, 1988).

На *духовном уровне* образуется единство, основанное на отношениях любви. Учитель видит в ученике любимого духовного брата, а главную свою цель - в том, чтобы не повредить образу Божьему в нем и помочь своевременно устранить препятствия на его уникальном пути к Богу.

Модель иллюстрирует известный закон противоречивости развития, в психологии выражающийся как противоречие совместности и обособления. Уровни - почти неличностный, группоцентрический, духовный - участвуют в образовании единств, в которых снижается жесткость связей-отношений ее создающих (симбиотические связи, социальные связи-отношения, отношения духовной любви) и растет уровень свободы. Уровни обособления, эгоцентрический и гуманистический отрицают предыдущую совместность, причем "качество" обособления (эгоцентризм, индивидуальность) возрастает, т.е. речь идет об отрицании-снятии.

Почти неличностный уровень связан с совсем незначительной личностной негэнтропией. Если весь человек "укладывается" только здесь, его существование приводит к деградации окружающей жизни: он употребляет в пищу "живые" продукты с пониженной относительно неживой окружающей среды энтропией. Соображение о том, что необходимо соотношение степени повышения энтропии за счет "питания негэнтропией" и меры созидательности фактически было высказано Э.Шредингером (1996). Антиэнтропийная деятельность человека проявляется в культуре, но этот "докультурный" уровень практически не имеет к ней отношения. В случае, если он интенсивно присвоен учителем, то фактически является поставщиком хаоса, помехой для созидательной работы.

Эгоцентрический уровень делает человека источником несколько большей негэнтропии; осуществленность несколько выше, он способен к созидательности, но направление активности только одностороннее - к себе. Человек на этом уровне потребляет предметы культуры для удовлетворения своих потребностей, его можно назвать "потребляющим культуру". Анализируя личность учителя с этой точки зрения, необходимо заметить, что, только потребляя предметы культуры, он находится "вне" ее, трансляция ценностей

культуры ученикам на этом уровне невозможна. Если уровень является предельным, то учитель не может реально выполнять свои профессиональные обязанности.

Третий, *группоцентрический уровень* характеризуется более высокой личностной негэнтропией. Возможность реализации, созидательность выражается в том, что человек способен присваивать моральные ценности общества и культуры, к которым принадлежит, сохранять их и транслировать: это уровень, "принадлежащий культуре" (В.С.Библер, 1989). Но с его помощью невозможно переступить через те стандарты, трафареты, нормы, правила, законы, технологии, методики, которые уже существуют, сделать нечто новое, осуществлять самостоятельный выбор. Для всего этого необходима более высокая личностная негэнтропия. Аналогию группоцентрическому уровню можно найти в Библии – там, где говорится о Моисее, которому Бог дал Закон, устанавливающий порядок жизни. Возвращаясь к учителю: он позволяет передавать ученикам ценности той культуры, в которой учитель самодетерминировался.

На *гуманистическом уровне* негэнтропия уже настолько велика, что человек способен к такой мере реализации родового потенциала и осуществленности жизни, как творение нового, которое осуществляется "ради блага всех". А если вспоминаются конкретные примеры наличия и других смыслов созидания, то это лишь иллюстрирует, что все уровни личности присутствуют в конкретном человеке. Находя свои, новые смыслы, человек с помощью этого уровня создает свою культуру, которая вступает в диалог с другими культурами; по В.С.Библеру, "форма общения личностей как (потенциально) различных культур" (1989, с. 31- 43). Этот уровень позволяет создавать и сохранять свою неповторимость и одновременно, находясь в единстве с другими личными культурами настоящего и прошлого, держать (по мере личностной негэнтропии) свой напряженный участок в плетине противостояния мировому хаосу. Соответственно уровень обозначим как "созидающий культуру". Только начиная с него человек в полную меру выполняет свою универсальную антиэнтропийную функцию. Ученики такого учителя со временем смогут подняться до него. Вклад учителя гуманистического уровня определяется новыми, авторскими направлениями в работе, однако истинное педагогическое творчество определяется не только вкладом в педагогическую культуру, но и тем, что можно назвать сотворением личной культуры ученика и в результате - реальным противостоянием мировому хаосу.

На *духовном уровне* личностная негэнтропия настолько велика, что здесь степень противостояния смерти имеет иную, уже сверхчеловеческую интенсивность и каждый - атлант, держащий небо на своих плечах; возможность реализации заложенных потенциалов близка к абсолютной. Поэтому по отношению к культуре этот уровень можно обозначить как "сверхкультурный".

К созидательной деятельности относится и весь целостный акт жизни такого человека, потому что ее осуществленность близка к абсолютной. Люди

духовного уровня способны целостно понимать бытие: мудрецы, праведники, философы (не путать с преподавателями философии), пророки, святые старцы. Учитель на этом уровне сверхсозидателен, и по достижении "поры" его ученики смогут стать мудрецами, философами, праведниками, через которых горнее спустится на землю.

Мы видим, что важным является не только максимально присвоенное число уровней, но и вопрос их доминирования. Человек, у которого есть все уровни и доминирующим среди них является духовный, будет жить во имя сохранения жизни во вселенском, вечном смысле; при доминирующем гуманистическом - для земного счастья всех людей; эгоцентрическом - использовать дары духовного мира для своей выгоды; почти неличностном - энтропия поглотит практически все, что идет "с высоты", и результат окажется скорее разрушительным для себя или других.

С точки зрения автора концепции процесс личностного развития учителя в норме заключается не только в увеличении профессиональной компетентности (это - другое), а в кризисных подъемах на новые смысловые уровни, которых может быть несколько за период активной профессиональной жизни. Каждый подъем происходит ценой внутренних и внешних разрушений, переживания "временной смерти" и "кровавых родов". Но вероятность продуктивного исхода можно увеличить: необходима специализированная, а не любая психологическая помощь.

Опросы воспитателей показывают, что большинство из них склонны высоко оценивать роль личности в педагогической деятельности (60%), 20% придают значение методике, технологиям и 30% склонны соединить то и другое. Действительно, личностное и профессиональное в труде учителя взаимообусловлены (Маркова А.К., Поляков С.Д.).

На начальной стадии профессиональной деятельности, когда его опыт еще не сформировался, личностные качества и свойства педагога имеют первостепенное значение. С годами профессия накладывает ощутимый отпечаток на личность и изменяет ее, прежде всего в плане профессионально важных качеств. Профессионала легко отличить от представителей других профессий. Также узнаваем и педагог.

К сожалению, профессиональная деятельность не только развивает личность человека, но и деформирует ее, превращая в человека с "флюсом". У педагогов эта узнаваемость чаще всего проявляется в оценочном отношении к другим людям, информационном снобизме, вертикальной (авторитарной) позиции общения, претензиях на роль истины в последней инстанции и т.п.

Каким же образом личностное и профессиональное взаимодействуют? Личность, личностное в деятельности – это, прежде всего мотивы и ценности действующего. Мотивы и ценности - это предпосылка выбора способа действия, методики и превращения ее в личностный индивидуальный стиль. Среди понятий, описывающих мотивационную сферу, - потребности, мотивы, интересы, стремления, установки и т.д.

Установка - это неосознаваемый или частично осознаваемый настрой, готовность к определенному восприятию, переживанию, поведению.

Установки определяют устойчивость и определенность протекаемой деятельности. Ценностные ориентации - это общие жизненные и педагогические убеждения и взгляды педагога, которые служат ориентирами его деятельности. Уровень ценностных ориентаций педагога проявляется в отношении к деятельности и ее месту и значению в его жизни. По уровню ценностных ориентаций педагога можно судить, насколько профессиональная деятельность “погружена” в сферу личностных смыслов педагога. С.Д.Поляков (1996) выделяет три варианта соотношения личностного и профессионального в педагоге:

1. Педагогическая деятельность не значима для него, он ее выполняет не более, чем формально-ролевым образом (профессиональное не является личностно-значимым).
2. Педагогическая деятельность - один из личностных смыслов педагога наряду с другими, не менее важными (профессиональное - одна из личностно-значимых сфер).
3. Педагогическая деятельность - ведущий приоритетный, один из ведущих смыслов жизни педагога (профессиональное - одна из ведущих личностно-значимых сфер).

Следует ожидать, что результативность деятельности и психологическое самочувствие учителя в разных вариантах различны. Уровень социальных установок учителя, воспитателя можно разделить на два подуровня: базовые социальные установки, проявляющиеся в профессиональной деятельности, и ситуативные, проявляющиеся при непосредственном взаимодействии с детьми. *Базовые социальные установки педагога* - это своеобразные личностные центрации, иерархия, соподчинение интересов педагога в педагогической сфере (А.Б.Орлов). Среди них:

1. Сосредоточенность педагога на себе, своих переживаниях, мыслях по поводу того, как он выглядит в глазах воспитанников (Я-центрация). У некоторых педагогов это стремление к самоутверждению, признанию со стороны детей гиперболизировано и остается надолго. Классические заявления-переживания педагогов этой группы: они меня не любят, они мне не благодарны.

2. Решающая значимость для воспитателя мнения, оценки директора, завуча, “начальства” (центрация на администрации). Типичные высказывания: а что скажет или подумает обо мне руководитель?

3. Приоритетное значение оценки коллег, действия в интересах ее поддержания или улучшения, конформность, характерные мысли: а что обо мне скажут, подумают в коллективе?

4. Ориентация на оценки родителей воспитанников (центрация на родителях), особенно в ситуации платного обучения, специализированных и частных образовательных учреждений.

5. Сосредоточенность на содержании и способах своей деятельности (центрация на методике). Методоцентрические воспитатели могут быть творческими, знаменитыми. Но в ядре их творчества не воспитанник, а средство.

6. Приоритетный интерес к развитию воспитанника, к его проблемам, стремлениям, мыслям, переживаниям (центрация на воспитаннике, гуманистическая центрация). Педагоги с такой центрацией наиболее соответствуют сути педагогической профессии.

7. Доминирующий интерес к коллективу, группе, искренняя увлеченность работой со всеми вместе без внимания к конкретной личности (центрация на коллективе).

Мотивы, которые побуждают педагога к деятельности весьма различны, их иерархия и соподчиненность должны иметь определенную динамику, связанную с профессиональным становлением: стремление к признанию, самоутверждению → акцентировка на содержании воспитания, обучения → повышенный интерес к способам педагогической работы → преобладание интереса к пониманию и развитию ребенка.

Второй уровень социальных установок (аттитюдов) обнаруживается в непосредственном взаимодействии педагога с воспитанниками. Установки этого уровня направлены на ребенка, на себя как воспитателя, на содержание и способ взаимодействия с воспитанниками. Каждая из этих установок имеет множество вариантов, расположенных на оси субъект-объектного и объект-субъектного понимания педагогического процесса.

В субъект-субъектной установке педагога проявляются:

- а) личностное отношение к ребенку, настрой на его восприятие, понимание переживаний, целей, интересов, взглядов, отношений;
- б) значимость собственных личностных проявлений для успеха педагогической деятельности;
- в) стремление к развивающему, личностно-значимому и привлекательному для воспитанников содержанию, важному и интересному также для себя;
- г) установка на сотрудничество в совместной деятельности и диалогичность в общении с детьми.

Противоположные тенденции проявляются в *субъект-объектной установке* педагога.

Фиксированные, ситуативные установки педагога - это психофизиологические механизмы предвосхищения определенных действий и готовности к определенным реакциям в конкретных ситуациях (Д.И.Узнадзе). Они находятся под влиянием личностных центраций и социальных аттитюдов педагога.

Итак, личностное проявляется в профессиональном через ценностные ориентации и установки личности. Они как раскрывают, так и маскируют проявление личностных, индивидуальных особенностей воспитателей. Педагогические установки педагога формируются под влиянием общего отношения к различным сторонам жизни, самому себе, людям, деятельности. Они связаны глубинно с мировосприятием педагога, его жизненными смыслами. Вот почему изменение педагогических установок педагога невозможно без работы психолога с его личностью.

Психологический портрет педагога как объекта психологической

поддержки. Влияние педагога на своих воспитанников реализуется в процессе педагогического общения и деятельности. Характер этого влияния во многом зависит от свойств и качеств личности педагога, его профессиональной компетентности, возраста детей, уровня авторитета и многих других параметров. Для детей, особенно дошкольного и младшего школьного возраста педагог является значимым референтным лицом, что определяет его большую значимость для ребенка. В отечественных психолого-педагогических исследованиях, посвященных проблеме педагога, проделана немалая работа по изучению разных стилей педагогического общения (Амонашвили Ш.А., Бодалев А.А., Леонтьев А.А., Кан-Калик В.А., Коломинский Я.Л., Петровский А.В. и др.). В них отмечена зависимость успешности обучения и воспитания детей, их психологического благополучия от стиля общения педагога, показана, что демократический стиль способствует успешности формирования психических функций ребенка, благоприятствует обучению, а авторитарный приводит к закреплению исполнительской позиции, формированию конформного поведения, либо вызывает негативные эмоционально-поведенческие реакции у детей.

Соответственно возрастной динамике отношения к педагогу в исследованиях преобладает изучение влияния личности учителя на младших школьников. В частности, в них указывается на связь отношения учителя с формированием учебной мотивации, овладением учебной деятельности, социометрическим статусам и общей адаптации детей к школе.

Известно, что авторитетных педагогов отличают от других такие качества, как положительная, внутренняя, личностная, эмоционально-окрашенная мотивированная позиция по отношению к детям, их деятельности и результатам; направленность интересов на личность ребенка в сочетании со стремлением быть им полезным; высокая компетентность и профессионализм, обеспечивающая возможность оказания своевременной помощи детям в самых различных ситуациях. Даже при разном темпераменте таких педагогов отличают внутреннее и внешнее спокойствие, уравновешенность, уверенность в себе, сбалансированность индивидуальных личностных качеств, уважительное отношение к детям, понимание их неповторимости, своеобразия, признание и уважение чувства их собственного достоинства, независимо от показателей деятельности, поведения и личностных проявлений.

Формирование отрицательного влияния педагогов связано со следующими параметрами: недостаток или отсутствие любви и уважения к детям, интереса к ним; непонимание их психологии, возрастных и индивидуальных особенностей; неуспешность, низкая эффективность, повышенная трудность педагогического труда; психоэмоциональные перегрузки, испытываемые на работе.

В последние годы широкое распространение в нашей стране и за рубежом получили идеи гуманистической педагогики и психологии, своеобразно рассматривающие имидж учителя, его роль в учебно-воспитательном процессе. В работе “Свобода учиться для 80-х”. К.Роджерс определяет главными функциями учителя фасилитирующую и психотерапевтическую, а

важнейшими условиями взаимодействия педагога с детьми – безусловное принятие ребенка, безоценочное к нему отношение и эмпатию.

Томас Гордон вводит понятие “эффективный учитель”, смысл которого заключается в факте принятия учителем изменений в себе, ученике и ситуации, уменьшающих зону проблемности в их взаимоотношениях. Эффективный учитель, по мнению автора, способен четко определять зону собственных проблем, пытается справиться с ними, не перекладывая их на ребенка, и зону проблем ученика, давая ему возможность решать их самостоятельно. Он отвергает миф “идеального учителя”, в соответствии с которым учитель должен быть холодным, суровым, непреклонным, сдерживающим свои эмоции, скрывающим свои переживания, не имеющим симпатий, никогда не совершающим ошибок и всегда солидарным с коллегами. Этот миф лишает учителя права быть человеком, вводит его в ситуацию постоянного внутреннего конфликта.

Исследуя проблему Я-концепции учителя и ее влияния на образ себя у воспитанников, Р.Бернс выявил высокий уровень корреляции между наличием у учителя положительной и Я-концепции с успеваемостью, поведением учащихся. Их отношением к учебным достижениям. В числе способностей и свойств, необходимых для эффективного влияния педагогов, он называет стремление к максимальной гибкости, способность к эмпатии и сензитивности к потребностям учащихся, умение придать личностную окраску преподаванию, установке на создание позитивных подкреплений для самосовершенствования учащихся, владение стилем неформального теплого общения, предпочтение устных контактов письменным, эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе.

Педагоги с низкой самооценкой для характеристики собственного стиля общения с детьми избирают такие средства, как отрицательное реагирование на учащихся, которые тебя не любят, использование любой возможности для работы, не позволяя детям расслабиться, стимулирование к учебе с помощью чувства вины; построение учебной деятельности на основе конкуренции; стремление к установлению жесткой дисциплины; увеличение степени наказания пропорционально вине и др.

Механизм влияния отношения педагога состоит в следующем. На действие, в котором выражается отношение к нему, ребенок всегда отвечает собственным действиям, выражая таким образом свое отношение. Ролевые функции, высокий статус, личностные и профессиональные особенности педагога сами по себе не определяют характера взаимодействия педагога с детьми, они служат лишь предпосылкой формирования личности воспитанника и межличностных отношений.

Педагогу по праву отводится значимая социальная роль в обществе. Не случайно проведенные исследования представляют его в ореоле всех видов авторитетов и во всеоружии функции. Однако снижение статуса образования и в том числе учителя, резкое ухудшение его социально-психологической ситуации и экономического положения стали серьезным фактором негативного воздействия на него как личность и профессионала. Проведенное в 90-х годах

социологическое исследование учительства показало некоторую призрачность социальных ожиданий. 70% педагогов - женщины, у трети которых не устроена личная жизнь. Жизненный уровень педагогов, как правило, низок. 29% учительских семей с трудом перебиваются от зарплаты до зарплаты, 16% используют помощь своих родителей, 80% испытывают финансовые проблемы, 85% имеют частые нервные срывы, 70% не понимают своих воспитанников и 90% недовольны результатами своей работы.

Одна из причин недовольства педагогов своей профессиональной деятельностью кроется в них самих. По некоторым данным 60-70% педагогов не достигли в своем развитии высокого уровня субъектности, потенциально возможной целостной структуры личности. В результате педагог, лишенный внутренней стабильности, опоры, уверенности в себе, ценностной ориентации, становится излишне агрессивным за счет усиления лабильных черт: что создает почву для конфликтов с детьми, недовольство ими, подозрительности и недоверия. Особенно пагубно это сказывается на отстающих, неуспевающих детях, снижая их уверенность в себе, желание учиться (Стрелков В.И., 1993).

Комплексное исследование педагогов позволило выделить и описать четыре типа их структурных психологических портретов: ценностный (70%), гедонистический (15%), реалистический (3%) и творческий (12%). Каждый тип педагогов имеет свои достоинства. Педагоги первого типа склонны руководить, второго - исполнять, третьего - осмысливать, а последнего - генерировать идеи. Большинство педагогов выступают как руководители. Для них характерны такие симптомы-комплексы, как преобладание вербального интеллекта, эмоциональное отчуждение, педантичная холодность, большие социальные претензии, профессиональная усталость. Резервы этого типа педагогов - в развитии социальной независимости, невербального интеллекта, эмоционального сотрудничества и профессионального творчества.

Педагоги-гедонисты являются исполнителями, распространителями знаний. Для них характерны такие симптомокомплексы, как развитость общего интеллекта, принятие ответственности на себя, эмоциональное отчуждение и агрессия, интеллектуальная инертность. Совершенствование их индивидуального стиля деятельности может осуществляться за счет развития вербального интеллекта технологических способностей социальной рефлексии и эмоционального сотрудничества.

Педагоги-реалисты характеризуются общей активностью, развитым вербальным интеллектом, часто испытывают отчуждение и эмоциональный дискомфорт. Повышение уровня притязаний, уверенности в себе, развитие эмпатии и социальной рефлексии поможет им стабилизировать структуру личности.

Педагоги творческого склада более гармоничны и меньше других типов нуждаются в перестройке. Они гибки, активны в профессиональной деятельности, требовательны к себе, имеют высокие интеллектуальные притязания, склонны к эмоциональному сотрудничеству. Возможности их роста в преодолении природных психастенических характеристик (тревожности, депрессивности и др.).

Дифференцированная работа с каждым типом педагогов будет способствовать их личностному и профессиональному росту. Желательная реконструкция психологических структурных портретов педагогов различного склада выглядит следующим образом:

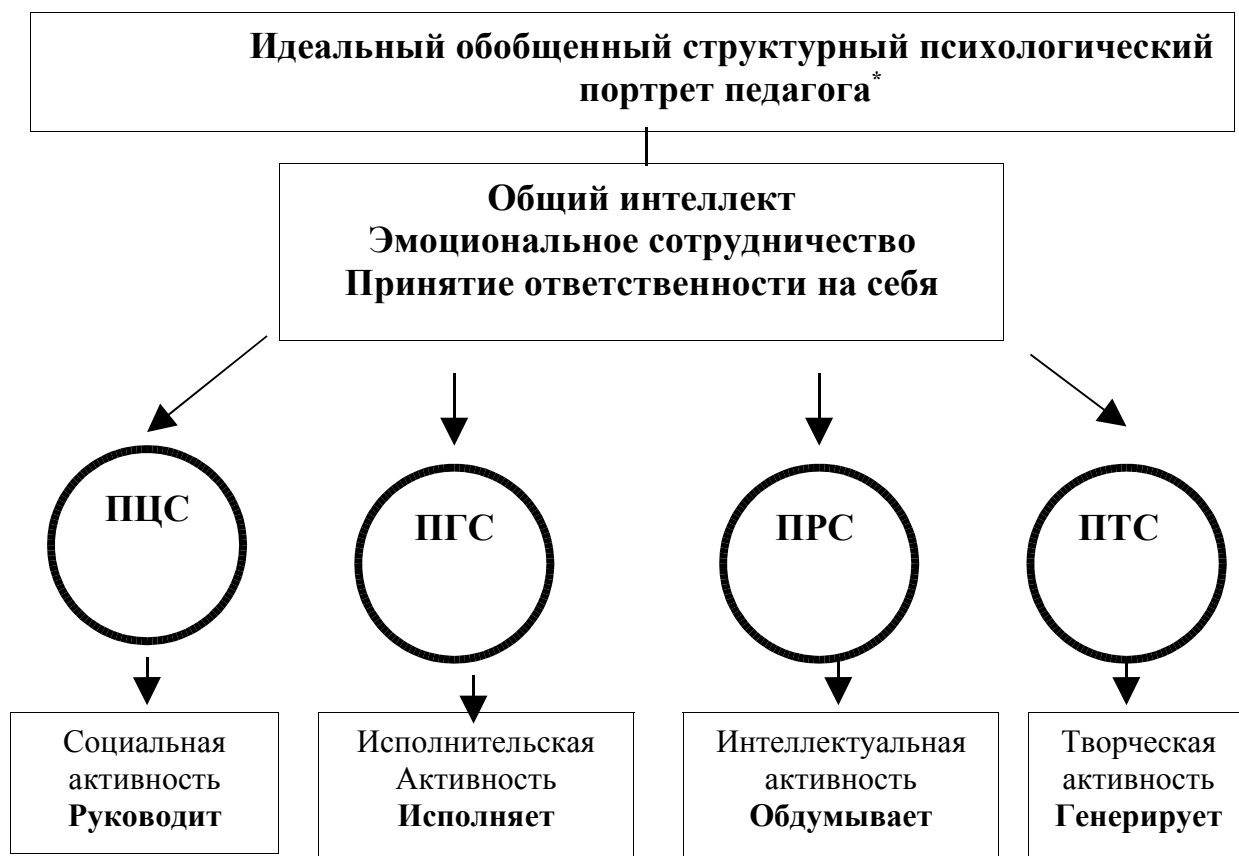


Рис. 1. Обобщенный портрет педагога

<i>Ценностный склад (ПЦС)</i>	
До коррекции	После коррекции
Вербальный интеллект	Общий интеллект
Эмоциональное отчуждение	Эмоциональное сотрудничество
Педантичная холодность	Интеллектуальные притязания
Социальные претензии	Профессиональная активность
Профессиональная усталость	Новые ценности
<i>Гедонистический склад (ПГС)</i>	
Общий интеллект	Общий интеллект
Эмоциональное отчуждение	Эмоциональное сотрудничество
Принятие ответственности на себя	Принятие ответственности на себя
Интеллектуальная инертность	Интеллектуальная активность
Фоновая агрессия	Распространение знаний
<i>Реалистический склад (ПРС)</i>	
Вербальный интеллект	Общий интеллект

Вербальное отчуждение	Эмоционально-вербальное сотрудничество
Интеллектуальное отчуждение	Интеллектуальное притязание
Общая активность	Интеллектуальная активность
Эмоциональный дискомфорт	
Повышенная рациональность	
<i>Творческий склад (ПТС)</i>	
Общий интеллект	Общий интеллект
Эмоциональное сотрудничество	Эмоциональное сотрудничество
Интеллектуальные притязания	Интеллектуальные притязания
Эмоциональное отчуждение, тревожность, угнетенность	Творческая активность

Итак, правильно выбирая и используя индивидуальный стиль деятельности, как для реализации своих природных черт, так и для подтягивания “не своих”, слабо развитых, педагоги всех четырех психологических складов совершенствуют в первую очередь структуру интеллекта, как наиболее значимого для них в гармоничном развитии личности. Изменение же структуры интеллекта ведет к гармонизации личности педагога, обобщенный портрет которого после коррекции выглядит гораздо привлекательней.

Профессиональные личностные качества педагогов тесно взаимосвязаны. Поэтому определенные сочетания качеств и свойств личности педагога могут прямо или косвенно способствовать развитию социально-педагогической запущенности у детей (Овчарова Р.В., 1996). Выявлены следующие факторы такого влияния. Фактор личностной тревожности и сверхконтроля поведения со стороны педагога через доминирование или гиперопеку, который ведет к снижению социальной активности ребенка и затрудняет формирование его субъектности. Фактор преимущественного развития вербального интеллекта у педагогов и, как следствие, преобладание в их работе словесных форм обучения и воспитания, входящей в противоречие с неразвитостью вербального интеллекта у запущенных детей, негативно отражающейся на результатах учебной деятельности. Фактор поведенческой агрессивности педагогов на фоне неадекватной самооценки, означает, что они неосознанно провоцируют ответные реакции детей. Фактор равнодушия, формального отношения к чувствительному, несбалансированному и незащищенному ребенку разрушает личностно-эмоциональное общение, не способствует решению проблем ребенка. Фактор неадекватного отношения к себе и малодифференцированного образа “Я” педагога говорит о том, что воспитатели и учителя слабо разбираются в себе и своих собственных проблемах. Не умея правильно оценить и принять себя, они не в состоянии сделать это по отношению к проблемным детям, для которых принятие и признание окружающими является самой актуальной проблемой.

На возникновение и развитие социально-педагогической запущенности детей могут влиять такие личностные особенности педагогов, как повышенная

изменчивость настроения, утомляемость, раздражительность, нерешительность и тревожная мнительность, сверхконтроль, эмоциональная холодность, а также низкий уровень сензитивности, открытости, стремления привлечь к себе внимание детей.

Нередко, в силу различных причин педагоги перестают быть интересными для детей, не являются примером для подражания в интеллектуальной деятельности, не развивают умственные способности детей. На основе проведенных исследований можно судить о негармоничном развитии личности педагога. Отсутствие самопринятия, самоуважения, способности видеть свою жизнь целостной, возможности жить настоящим снижают фактор педагогического влияния. Для воспитателей детских садов актуальной является проблема повышения педагогического мастерства, поскольку по всем показателям развития профессиональных качеств они не достигают зоны оптимальности. Профессиональная некомпетентность ведет к низкому качеству педагогического процесса, является неэффективной для обычных детей, а у педагогически запущенных приводит к демотивации учения, неовладению учебной деятельностью и недоразвитию познавательных интересов. Выявлено, что среди воспитателей склонны к авторитарному стилю общения 31%, среди учителей - 3%. Как следствие, эти педагоги подходят к ребенку как объекту воздействия, что включает в себе опасность игнорирования его потребностей, чувств, переживаний и индивидуально-личностных особенностей. Авторитарность также провоцирует агрессивное поведение ребенка, вызывает протестные реакции, либо наоборот, подавляет его, снижает активность.

Таким образом, предметы психологической коррекции педагога можно сформулировать следующим образом:

- дисбаланс культурного и социального развития;
- малодифференцированный образ “Я”;
- неадекватная самооценка;
- личностная тревожность и сверхконтроль;
- эмоциональная холодность;
- формализм в отношении к ребенку (или эмоциональная неустойчивость, аффективное отношение к ребенку);
- авторитарность и гиперсоциализированность;
- недостаточная профессиональная компетентность в работе с детьми группы риска.

Учитывая субъект-объектные отношения, психолог не только использует методы психокоррекции, но и рекомендует педагогам методы самопомощи, самообразования и самовоспитания, обучая некоторым из них.

Методы самообразования, самовоспитания и самопомощи: самоочищение, самовоспитание, самообучение, самообладание, самоограничение, самоконтроль.

Методы педагогической коррекции: педагогический анализ деятельности отношений, педагогические этюды, педагогическая импровизация, педагогическое прогнозирование, педагогический анализ конкретных ситуаций

педагогический консилиум, анализ психолого-педагогической литературы.

Методы *психокоррекции*: интроспекция, идентификация, расширение средств самовыражения, расширение поведенческого репертуара, эмпатическое слушание, социальная рефлексия, моделирование поведения, развитие позитивного восприятия детей, личностный рост, эмоциональное погружение, Я - высказывание в педагогических ситуациях, тренинг коммуникативных умений и навыков, тренировка рефлексивности, самодиагностика личностно-профессиональных достоинств и ограничений.

1.2. Профессиональная адаптация и профессиональное развитие учителя

Профессиональная деятельность учителя имеет характерные особенности:

- педагогическая деятельность не допускает скидок на недостаточную квалификацию: высокие и жесткие требования к профессиональной компетентности со стороны образовательной среды действуют с первого и до последнего дня работы;
- педагог не имеет возможности остановить педагогический процесс, отсрочить его для того, чтобы, например, получить консультацию; в связи с большой изменчивостью образовательной среды, наличием в ней большого числа трудно учитываемых флуктуации в деятельности педагога не бывает значительных повторений;
- педагогическая деятельность требует зачастую мгновенной, но профессионально точной реакции; высокая цена ошибок и значительный период проявления окончательных результатов педагогической деятельности;
- учитель постоянно работает в условиях высокого уровня неопределенности (при сходных начальных условиях и аналогичных технологиях итоговые результаты зачастую могут быть разными);
- наиболее существенное значение для его работы имеет внутренняя мотивация (С.М.Редлих, 1999).

Указанные особенности придают значение быстрой адаптации учителя к профессии. Начальный период вхождения в профессиональную среду специфичен своей напряженностью, важностью для личностного и профессионального развития начинающего педагога. От того, как пройдет этот период, зависит, состоится ли новоявленный педагог как профессионал, останется ли он в сфере образования или найдет себя в другом деле.

Социально-профессиональная адаптация учителя, вопросы его вхождения в профессиональную среду освещены в работах В.Т. Ащепкова, Г.А. Балла, А.А. Баранова, В.И. Брудного, Н.М. Голянской, Л.Г.Земцовой, Л.Г. Егоровой, М.А. Кузнецова, П.С. Кузнецова, И.Д.Лушниковой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.Г. Морова, В.А.Полякова, С.Н. Чистяковой, Е.В. Руденского и др.

В подавляющем большинстве работ по этой проблеме социально-профессиональная адаптация учителя исследуется в аспекте его педагогической деятельности, при этом выделяются профессионально важные функции учителя, ключевые моменты его деятельности, с помощью различных критериев проверяется уровень их реализации, на основании чего делаются выводы о той или иной степени адаптированности учителя. При этом, как правило, недостаточно освещаются вопросы изменения образовательной среды, личности самого учителя, его личностного и профессионального развития.

Данный подход разработан С.М.Рейдлихом (1999), который отталкивается от идеи Ж. Пиаже о том, что адаптация живых существ

распадается на процессы двух типов: аккомодации - приспособления организма к среде; ассимиляции - изменения самой среды и ее приспособления к организму,

Деятельность учителя неразрывно связана с образовательной средой, причем по специфике этой деятельности она носит исключительно активный характер, поскольку учитель, формируя, развивая, обучая и воспитывая учеников, взаимодействуя с коллегами и администрацией, преобразует, развивает и изменяет образовательную среду. Таким образом, учитель в процессе своей деятельности активным образом ассимилирует образовательную среду. Причем ассимиляция (преобразование образовательной среды) является одним из показателей его личностного и профессионального развития, качества его профессиональной подготовки и деятельности.

Процесс социально-профессиональной адаптации учителя, как частный случай адаптационных процессов вообще, тоже состоит из двух взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов - аккомодации и ассимиляции. Но поскольку процесс ассимиляции происходит при активном участии самого учителя как личности и профессионала, постольку он может осуществляться только в процессе его педагогической деятельности.

Таким образом, процесс социально-профессиональной адаптации учителя распадается на три составляющих: процесс аккомодации, процесс ассимиляции и связующее их звено - процесс педагогической деятельности. Итак, **социально-профессиональная адаптация** начинающего учителя - это процесс его вхождения в образовательную среду, процесс приобретения профессионального опыта, овладения стандартами и ценностями образовательной среды, ее культурой; процесс начала реализации накапливаемого опыта в каждой конкретной точке траектории его личностного и профессионального развития (С.М.Редлих, 1999).

Основой и движущей силой всякого развития являются противоречия и совершенно естественно, что в качестве оценки интенсивности адаптационных процессов выступает их глубина. Основными противоречиями, определяющими напряженность и интенсивность протекания процессов социально-профессиональной адаптации учителя, являются противоречия между его потребностями, способностями и нормами, своеобразными "хочу", "могу" и "должно быть". В соответствии с выявленными противоречиями можно оценивать напряженность адаптационных процессов.

Результаты научных исследований свидетельствуют о существовании глубокой взаимосвязи между процессами социально-профессиональной адаптации и личностным и профессиональным развитием педагогов. Речь идет об устойчивых изменениях, новообразованиях, организации деятельности, однако имеются и отличия. Адаптация - это начало определенного периода развития, она относительно скоротечна, поэтому процесс социально-профессиональной адаптации целесообразно рассматривать как процесс развития, но за сравнительно короткий промежуток времени. Социально-профессиональная адаптация учителя - это составляющая процесса его

личностного и профессионального развития, связанная с переходом из зоны актуального развития учителя в зону его потенциального развития.

Поскольку образовательная среда является структурой динамичной, постольку она непрерывно ставит перед учителем новые задачи. Поэтому реальная образовательная практика требует от учителя постоянного непрерывного личностного и профессионального развития. При этом для успешного протекания адаптационных процессов учителю необходимо всякий раз переходить из зоны актуального развития в зону потенциального развития, преодолевая ограничения связанные с особенностями образовательной среды и выражающиеся в уровне своеобразного барьера между этими зонами. Для успешного преодоления ограничений необходимо, чтобы уровень актуального развития был достаточно высоким, чтобы соответствующим был уровень мотивации, так как в противном случае в рассматриваемой зоне перехода резко возрастают напряжения и опасность попадания учителя в состояние дистресса.

Адаптация - это процесс непрерывный, длящийся всю жизнь, именно социально-профессиональная адаптация определяет направление, вектор и интенсивность профессионального и личностного развития учителя. В связи с такой трактовкой процесса социально-профессиональной адаптации учителя естественным образом изменяются временные рамки этого процесса. В современной психолого-педагогической литературе одни авторы связывают этот процесс с окончанием школы, другие - с окончанием вуза, третьи - с началом профессиональной деятельности. С точки зрения развиваемых идей, эти вопросы во многом теряют свою актуальность, поскольку процесс социально-профессиональной адаптации имеет место в каждой точке траектории профессионального и личностного развития учителя как его своеобразное начало. Эти идеи позволяют рассматривать социально-профессиональную адаптацию применительно к любому периоду личностного и профессионального развития учителя (не обязательно начинающего).

Таким образом, мы приходим к пониманию процесса социально-профессиональной адаптации учителя как процесса перехода из зоны его актуального личностного и профессионального развития в зону его потенциального развития.

Процесс социально-профессиональной адаптации учителя состоит из трех компонентов: начальной фазы его личностного и профессионального развития; начальной фазы развития его педагогической деятельности; начальной фазы развития образовательной среды.

Особенности социально-профессиональной адаптации учителя:

- социально-профессиональная адаптация - начало развития, в определенном смысле его ближайшая зона, и каждый раз его начальная фаза имеет место в каждой точке траектории личностного и профессионального развития;
- социально-профессиональная адаптация - непрерывный процесс, продолжающийся всю жизнь;
- процесс социально-профессиональной адаптации педагога включает три равноправных и неразрывных аспекта: начальную фазу его личностно-

профессионального развития и начальные фазы развития образовательной среды и педагогической деятельности;

- степень адаптации отражает величину рассогласования между потребностями, способностями и нормами в данной точке траектории развития личности учителя;

- на начальных, наиболее трудных этапах (своеобразных критических точках развития) социально-профессиональной адаптации большая роль отводится вопросам управления данным процессом, реализации специфичных для этого периода щадящих условий, так как именно в это время противоречия между потребностями, способностями и нормами, как правило, наиболее велики;

- успешность процесса социально-профессиональной адаптации учителя определяют три параметра: уровень мотивированности к педагогической деятельности; уровень личностного и профессионального развития; особенности образовательной среды.

Установлено, что *успешность социально-профессиональной адаптации учителя определяются тремя основными параметрами*: мотивированностью на педагогическую деятельность, уровнем личностного и профессионального развития и особенностями образовательной среды. Именно мотивированность на педагогическую деятельность, педагогическая направленность определяет тот порог терпения и настойчивости, который может себе позволить учитель в процессе его личностного и профессионального развития и социально-профессиональной адаптации. Данные исследования показывают, что уже в период обучения в вузе студенты, у которых сформирована мотивация к педагогической деятельности, показывают заметно лучшие академические успехи и с большим желанием направляются работать в систему образования.

Модель социально-профессиональной адаптации учителя, его личностного и профессионального развития раскрывает их структуру, отражает своеобразное единство личности учителя, его педагогической деятельности и образовательной среды. Можно оценить уровень напряженности адаптационных процессов по трем компонентам структуры социально-профессиональной адаптации: личности учителя, образовательной среды и педагогической деятельности. Степень напряженности при личностном и профессиональном развитии учителя в любой момент времени определяется уровнем противоречий между способностями, потребностями и общепринятыми нормами ("хочу", "могу" и "должно быть").

С.М. Редлихом были выделены ключевые потребности-способности, существенно влияющие на общую картину социально-профессиональной адаптации учителя, и сконструирован критериально-оценочный аппарат, позволяющий оценить уровень интенсивности адаптационных процессов в каждый момент личностного и профессионального развития учителя.

Проведенный им анализ показал, что наиболее напряженно адаптационные процессы проходят в течение первого года работы и практически становятся устойчивыми уже к концу третьего года. Так, уровень адаптации в течение первого года работы равен 0,59 (при среднем 0,74 - 0,75),

но на этот уровень выходит молодой учитель по итогам третьего - четвертого года работы. По его мнению, через три, четыре года работы молодой учитель становится профессионалом среднего уровня.

Наиболее острый период социально-профессиональной адаптации начинающих учителей продолжается в среднем около года, а напряженность адаптационных процессов достигает средних значений после трех лет работы.

Сущность процесса социально-профессиональной адаптации учителя основана на тесной взаимосвязи процессов социально-профессиональной адаптации учителя и его личностного и профессионального развития. Развитие - процесс, сравнительно протяженный во времени, а адаптация относительно скоротечна. Социально-профессиональная адаптация - предвестница развития, определяющая его вектор и интенсивность, а относительно учителя рассматривается как процесс его перехода из зоны актуального в зону потенциального личностного и профессионального развития.

Основными факторами, определяющими успешность процесса социально-профессиональной адаптации учителя, являются: уровень его личностного и профессионального развития; уровень мотивации; особенности образовательной среды. Это позволяет рассматривать социально-профессиональную адаптацию как начальную фазу личностного и профессионального развития учителя (и не только начинающего) и утверждать, что социально-профессиональная адаптация учителя - процесс непрерывный, продолжающийся на всех этапах его жизни. Успешность процесса социально-профессиональной адаптации начинающего учителя определяется внешней оценкой качества профессиональной первоначальной подготовки выпускника педагогического вуза.

Успешной социально-профессиональной адаптации начинающего учителя способствуют следующие педагогические *средства*:

- целенаправленное выращивание и отбор при поступлении на педагогические специальности вузов педагогически одаренных и педагогически направленных будущих абитуриентов;
- обеспечение личностно-ориентированной и практико-ориентированной специальной и психолого-педагогической подготовки студентов;
- наличие ориентира - характеристики личностного и профессионального развития выпускника для администрации образовательного учреждения, предоставленной вузом;
- создание образовательной средой комплекса условий, обеспечивающих успешное саморазвитие начинающих учителей;
- наличие квалифицированного наставника и условий для поощрения стремления начинающего учителя к самосовершенствованию со стороны коллег и администрации;
- взаимодействие начинающего специалиста с вузом.

В процессе профессионализации выделяют так называемые **профессиональные кризисы**. Первый такой кризис - это собственно начало профессиональной деятельности, связанное с поиском собственного стиля

работы, своего профессионального "Я". По мнению А.К.Марковой, для начинающих учителей характерна поглощенность собственной информационной деятельностью и противоречивость, когда ему, с одной стороны, необходимо взаимодействие с более опытными учителями, а с другой - желательно не утратить собственные взгляды.

Для учителей с педагогическим стажем менее 3-х лет характерны низкие показатели по всем педагогическим способностям, связанным с общением учителя с учащимися, созданием положительного эмоционального климата. Такие учителя имеют теоретические знания предмета, но испытывают психологические трудности в установлении контакта с учениками.

Педагоги со стажем 10-15 лет, по данным Л.М.Митиной, обладают высоким уровнем развития всех почти педагогических способностей. Произошло профессиональное становление, поэтому на первое место выходит не самоутверждение, а творческий поиск новых способов и приёмов работы.

У педагогов со стажем более 20 лет уровень развития педагогических способностей (общение, поддержание творческой атмосферы на уроке и др.) резко падает. Лишь способность поддерживать дисциплину на уроке находится на высоком уровне. По мнению Л.М.Митиной, это объясняется тем, что учителя, накопив достаточную, по их мнению, теоретическую и практическую базу, прекращают своё самообразование. После 40 лет у учителя падает интерес к педагогической литературе. Их навыки приобретают характер стереотипов. В новой информации они ищут подтверждение собственного опыта, что ведет к закреплению стереотипов. Главным они считают сохранение дисциплины на уроке.

Анализируя причины спада профессиональной деятельности учителя после 10-15 лет работы, Ю.Л.Львова выделяет признаки "педагогического кризиса", среди которых - "прирастание" учителя к излюбленным приемам, что лишает его раскованности, изоляция учителя от педагогического коллектива и вследствие этого - чувства одиночества, напряженности, неверия в себя.

Для отдельных периодов профессионального развития учителя могут быть свойственны такие состояния, как "истощение", "эмоциональное сгорание", уход от контактов. "Эмоциональное сгорание" возникает вследствие душевного переутомления, эмоционального выкладывания в процессе работы. Для этого состояния свойственны приглушение эмоций, исчезновение остроты переживаний, возникновение конфликтов, когда человек своё раздражение переносит на другого, потеря представления о ценности жизни.

Дж.Фридман и Б.Фарбер обнаружили, что феномен эмоционального сгорания свойственен учителям с противоречивым самовосприятием, причем наибольшую силу он обретает, когда наблюдаются противоречия между оценкой собственной компетентности и удовлетворённостью своей профессией.

Индивидуальный стиль деятельности учителя. В исследованиях Б.М.Теплова, В.С. Мерлина, Н.С. Лейтеса, Е.А. Климова были заложены психологические основы подхода к проблеме индивидуального стиля деятельности (ИСД). Традиционно ИСД в отечественной психологии

понимается как обусловленная типологическими особенностями нервной системы более или менее *устойчивая система способов и психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности* (Е.А. Климов). Вместе с тем, факты показывают, что присущий человеку индивидуальный стиль деятельности далеко не всегда является оптимальным средством «уравнивания».

Т.В.Максимова (2001) исходит из представления о наличии двух подходов к изучению индивидуального стиля деятельности: традиционного, при котором ИСД понимается преимущественно как оптимальный стиль, и более широкого подхода, в основе которого - тезис о том, что индивидуальный стиль вырабатывается всегда, при всех условиях, во многих случаях независимо от сознательных намерений человека. Более широкий подход исходит из того, что формирование ИСД обусловлено не только типологическими особенностями нервной системы, но и личностными качествами человека, его способностями, умениями, навыками, привычками (В. Э. Чудновский, 1986,1997).

Понятие индивидуального стиля педагогической деятельности (ИСПД) представлено многими психологическими исследованиями (Ф.Н. Гоноболин,1965, И.А. Зимняя,1997, В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров,1990, Н.В. Кузьмина 1967,1985, А.К. Маркова, 1987,1993, Л.М. Митина, 1998).

И. А. Зимняя, рассматривая понятие стиля педагогической деятельности, выделяет *три фактора, воздействующие на его формирование*: а) индивидуально-психологические особенности учителя, включающие индивидуально-типологические, личностные, поведенческие особенности; б) особенности самой деятельности; в) особенности обучающихся (И.А. Зимняя, 1997). А. К. Маркова и А. Я. Никонова, основываясь на содержательных, динамических и результативных характеристиках, выделили и описали четыре *разновидности педагогического стиля*: эмоционально - импровизационный, эмоционально - методический, рассуждающе - импровизационный и рассуждающе - методический (А.К.Маркова,1993).

В этой связи представляют интерес описанные Л.М. Митиной основные *«модели труда учителя»*. Для первой из них характерно установление отношений лишь к отдельным фрагментам профессиональной деятельности, но не к деятельности в целом. Вторая модель характеризуется способностью учителя выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом (Л.М. Митина, 1998). Фактически это стили педагогической деятельности, которые существенно обусловлены особенностями индивидуальности учителя и своеобразием его личности.

Таким образом, есть целый ряд данных, свидетельствующих о том, что педагогические стили существенно опосредствованы особенностями индивидуальности учителя. Т.В.Максимова (2001) исходит из понимания ИСПД *как системы способов, приемов и форм профессиональной работы*

учителя, отражающей своеобразие его индивидуальности. ИСПД вырабатывается не только сознательно, но и стихийно. Он соединяет в себе приемы и способы, сформированные как в результате сознательных усилий педагога по совершенствованию своей профессиональной деятельности, так и выработанные на интуитивном или неосознаваемом уровне. Индивидуальный стиль педагогической деятельности может быть в основном позитивным или в основном негативным.

Показатели ИСПД: авторитарность или демократичность общения с учащимися; преимущественная ориентация на результат или процесс труда; тип планирования работы (долговременность, кратковременность ориентировки, склонность к экспромту); наличие элементов творчества в работе учителя; эмоциональность, впечатлительность, степень «эмоционального выгорания»; уровень стрессоустойчивости; психодинамические особенности: импульсивность, уравновешенность, энергичность, напористость, быстрота темпа деятельности.

Т.В.Максимовой были выделены три вида (уровня) смысла жизни, характерные для учителей: «ситуативный», который фактически сводится к планированию жизни на ближайший период и не затрагивает основных личностных установок, стремлений человека; «приземленный» смысл жизни, выражающийся в ориентировке на повышение материальной обеспеченности, семейное благополучие, самоутверждение в производственном коллективе; «возвышенный» смысл жизни, составляющие которого - максимальная творческая самореализация, стремление посвятить свою жизнь любимому делу, помочь своим воспитанникам отыскать единственный и неповторимый для каждого жизненный смысл. Для большинства обследованных учителей характерен либо «приземленный», либо «ситуативный» смысл жизни. Характер смысложизненных ориентации существенно обуславливает особенности индивидуального стиля педагогической деятельности и его эффективность

Профессиональная деятельность учителя, может занимать разное место в структуре смысложизненных ориентации: педагогическая профессия может составлять главный смысл жизни учителя, являться ведущим компонентом структурной иерархии смысла жизни; педагогическая профессия, не являясь главным смыслом жизни, вместе с тем, может быть достаточно «весомым» компонентом его структурной иерархии, в ряде случаев значимость педагогической профессии является периферическим компонентом структурной иерархии смысла жизни.

Автор выделяет два основных вида индивидуального стиля педагогической деятельности по характеру соотношения смысложизненных ориентации и проявлений индивидуальности:

1. Индивидуальный стиль педагогической деятельности, в котором смысложизненные ориентации и проявления индивидуальности находятся в гармоническом соотношении. В пределах этого вида выделены и охарактеризованы следующие разновидности ИСПД:

а) ведущим фактором ИСПД являются смысложизненные ориентации;

б) ведущим фактором ИСПД являются индивидуальные особенности учителя.

2. Индивидуальный стиль педагогической деятельности, в котором смысложизненные ориентации и проявления индивидуальности находятся в диссонирующих отношениях. В пределах этого вида ИСПД охарактеризованы следующие его разновидности:

а) ИСПД, в котором преобладает диссонирующее влияние индивидуальных особенностей;

б) ИСПД, в котором преобладает диссонирующее влияние смысложизненных ориентаций.

Итак, индивидуальный стиль педагогической деятельности, представляющий собой специфическую для данного учителя систему способов, приемов и форм профессиональной работы, есть своеобразный «сплав» смысложизненных ориентации и особенностей его индивидуальности. Эффективность индивидуального стиля педагогической деятельности существенно зависит от специфики соотношения смысложизненных ориентации и проявлений индивидуальности учителя. Указанное соотношение может быть гармоничным или диссонирующим. При этом ведущим фактором ИСПД могут быть как смысложизненные ориентации, так и индивидуальность учителя (ИСПД как бы «вырастает» из индивидуальности).

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 психодинамическими особенностями личности учителя, что ведет к одностороннему проявлению его индивидуальности в профессиональной деятельности.

1.3. Профессионально-психологическая культура учителя

Понятие «профессионально-психологическая культура» учителя в педагогике и педагогической психологии является новым, хотя совокупность реальностей педагогической действительности, определяемая им, получила глубокое научное разрешение в целом ряде исследований (И.П. Андриади, Ф.Н. Гоноболин, А.Д. Глоточкин, Ю.М. Забродин, Л.Н. Захарова, А.А. Криулина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.Б. Орлов, А.И. Шутенко и др.).

Необходимость формирования профессионально-психологической культуры учителя детерминирована, с одной стороны, новой парадигмой образования, приоритетной ролью которого становится формирование человека культуры, развитие духовности личности и общества. В контексте культурологического подхода профессиональное педагогическое образование переориентируется с предметно-методической подготовки на общекультурное развитие и формирование профессиональной культуры будущего педагога, что предполагает необходимость становления личности педагога как субъекта профессиональной культуры, как профессионала, способного к посредничеству в культуре, к личностной ориентации в современном мире, к взаимопониманию, диалогу с другими культурами.

С другой стороны, усложнение функций образования переопределяет смысл и специфику педагогической деятельности. Профессиональная позиция учителя-предметника, методиста, диагноста с позиций современных целей и задач образования оказывается недостаточной. Учитель осуществляет психологическое сопровождение образовательного процесса и, будучи посредником, связующим звеном «большого исторического времени и социальной жизненной ситуации» (Б.Д. Эльконин), интерпретирует ценности и цели, "инициирует" поиск ребенком способа видения и понимания мира, себя и другого человека. Культурной функцией педагогической деятельности выступает «человековедческая», «человекотворческая» функция. Педагог работает с целостной личностью ребенка, создает условия, «приглашающие» его к культурному самоосуществлению, стимулирующие его Духовно-нравственные интенции и формы поведения, помогает ему найти индивидуальные средства работы над собой, изменения и развития себя. Культуросоздающая деятельность педагога становится возможной на основе его профессионально-психологической культуры. Педагог работает с развивающей личностью ребенка, выступает в роли «создателя элементов личности другого человека», вносит свой «вклад» в личность ученика, создает и перестраивает его индивидуальный смысловой опыт.

Рассмотрим современную *концепцию формирования профессионально-психологической культуры* учителя, разработанную Н.И. Лифанцевой (2001). Ведущая идея автора состоит в том, что профессионально-психологическая культура учителя рассмотрена как способ посредничества между развивающейся личностью ребенка и культурным опытом человечества является результатом личностного, индивидуального, профессионального

самоопределения будущего педагога в образовательном процессе вуза посредством свободной, самостоятельной и ответственной социальной деятельности, центром которой выступает другой человек (2001).

Данная точка зрения построена на гуманистической концепции культуры, для которой характерно понимание последней как сферы реализации человека как личности, целостного существа, способного к диалогу с «актуальным другим». Культура в этом смысле предстает формой «бытия индивида как личности — в насущном общении (событии) с другим индивидом, иной личностью, иным миром...» (М.М. Бахтин). Культура предполагает обращенность к другим (другому), общение с другим (или самим собой в качестве другого), нацеленность на другого, "другодоминантность" (А.А. Ухтомский).

Культура - сложный, целостный по своей структуре феномен, имеющий множество внутренних планов, и абсолютизация любого из них ведет к распаду культуры и деградации личности. Содержание культуры расположено «на границах» (М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман). Системообразующим фактором и вектором развития культуры выступают отношения «Я - Ты» (М.М. Бахтин, М.Бубер, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейн, С.Л. Франк).

Культура - явление многомерное, многокачественное. Она есть «единство многообразия» (А.Моль) и не допускает стандартизации, унификации, однообразия. Культура обеспечивает индивидуальность личности, ее диалог с обществом, выражает и учитывает самоценность, неповторимость человека, его оригинальность, отдельность, его «усилие быть человеком» (М.К. Мамардашвили), способность к самоопределению, самоограничению, самосовершенствованию.

Гуманитарный подход, определяющий человеку роль духовного субъекта культуры, обладающего такими свойствами, как смыслостроительство, «вычитывание» смыслов (П.А. Флоренский), ответственность деятельности и поведения, способность к саморазвитию и самореализации, был принят Н.И. Лифинцевой (2001) в качестве исходного в исследовании профессионально-психологической культуры учителя как личностного образования.

Основными функциями профессионально-психологической культуры учителя выступают: познавательно-гносеологическая, конструктивная, экологическая, регулятивная, коммуникативная, посредническая, интегративная.

Профессионально-психологическая культура как многомерное явление, сложная социально-психологическая и педагогическая реальность включает следующие интегративные образования: психологическую культуру личности педагога, профессионально-психологическую компетентность, культуру профессионального поведения.

Профессионально-психологическая культура личности учителя, как «внутреннее видение» (К.Юнг) включает в себя установки и ценности, определяющие его отношение к миру, к профессии, к другому человеку, к самому себе. Отношение как психологическая проекция ценностно-потребностной сферы человека интегрирует в себе и результаты познания, и

вызванные им переживания, и поведенческие отклики. Способ отношения к другому человеку, к ребенку выступает системой координат, составляющей основу профессионально-психологической культуры учителя. Ценностное отношение предполагает проникновение в личностный мир ребенка, принятие и понимание друг друга как равных субъектов, когда отношение значимо для другого.

Гуманитарное мышление как проявление интеллектуального потенциала учителя - это понимающее мышление, содержащее ценностный, оценочный компонент выступающий механизмом актуализации педагогических позиций и умения. Оно обуславливает способ видения конкретных педагогических ситуации, «зону» поиска решений и действий педагога, способность переосмысливать ситуацию в ином контексте и приобретать иные возможные действия по отношению к ним. Исходными схемами мышления являются функционирующие в сознании человека категории, которые направляют мысль, управляют поведением, сквозь призму которых учитель воспринимает и интерпретирует конкретные педагогические ситуации. Это интегративные категории и понятия, регулирующие практическую деятельность учителя: «человек», «личность», «душа», «личностный рост», «субъект», «событие», «событие», «другодоминантность», «диалог», «смысл», «профессиональная культура», «ценность», «ценностное отношение», «глубинное общение», «культурное действие», «понимание», «слово».

Широта, характер и уровень категориального аппарата мышления учителя становятся «строительным материалом» гуманитарного профессионального мышления и сознания педагога.

Познавательные способности учителя (умение объяснять полученные познавательные данные, включать их в собственные концептуальные образования, способность теоретизации, перехода от теоретического к эмпирическому, от одного уровня абстракций к другому, умение вычленять проблемы, последовательно обдумывать свои решения для себя и других) обуславливают принятие решений и способы решения педагогических задач.

Эмоциональная устойчивость, эмоциональная гибкость, высокий уровень саморегуляции, управление эмоциями, поведение в эмоциональной ситуации - важные показатели функционирования профессионально-психологической культуры учителя, способствующие адекватному решению проблем и ситуаций, а также социальной адаптации (Л.М. Митина).

Профессионально-психологическая компетентность учителя рассматривается как *способность рефлексивно строить и осуществлять профессиональную деятельность*. Понятие «компетентность» имеет междисциплинарный статус и сложную структуру. Н.И.Лифинцева трактует профессионально-психологическую компетентность как *интегральное личностное образование, которое является характеристикой деятельности и атрибутом личности учителя как субъекта образовательного процесса*. Оно предполагает способность осуществлять педагогическую деятельность во всей полноте ее психологической структуры: постановка целей и задач; способов воздействия; изучение педагогических ситуаций и принятие решений; владение

педагогической технологией, предполагающей умение проектировать учебно-воспитательный процесс с учетом перспектив развития и деятельности самих учащихся с последующим контролем за этим процессом, т.е. подчинять целям развития школьников выбор средств, осуществлять самостоятельный педагогический и психологический анализ деятельности и поведения.

Культура профессионального поведения учителя отражает пространство профессионально-психологической культуры и предстает как *личностная форма поведения*, сознательная, созидательная, коллективная и личностная деятельность (С.Л. Рубинштейн), проявляющаяся в свободном выборе целей и средств, личностно-осмысленных решениях и действиях, ответственности за их последствия. Культура профессионального поведения учителя фиксируется в его профессионально-личностных установках. В поведении обнаруживается собственная аутентичность человека как верность самому себе, его внутренняя цельность и определенность.

Культура профессионального поведения учителя реализуется в его *способности к личностному (межличностному) диалогу*, сущностными характеристиками которого являются свобода собеседников, их равноправие, взаимное признание свободы, личностный контакт на основе сопереживания и взаимопонимания. В диалоге он берет на себя ответственность за собственную позицию и, тем самым, становится внимательным и терпимым к другим позициям и точкам зрения, поскольку «раскрытие порождает раскрытие» (С.Л. Братченко).

Личностно-осмысленной формой действия педагога выступает посредническое действие, которое является способом формообразования, введения «идеальной формы» (Л.С. Выготский). Посредник в культуре стремится сделать посредемого «соучастником», а не только «претерпевателем». Посреднические действия - это сложные культурные действия, обладающие рядом свойств, в число которых входят понимание способа видения мира другим человеком, передача позиции, т.е. собственного способа видения, «инициация поиска» иного способа видения (Б.Д. Эльконин).

Позиция педагога объективируется в конкретных знаниях, умениях и способностях. К их числу относятся перцептивные, или собственно человековедческие, связанные с пониманием другого человека, и управленческие, лежащие в основе воздействия на другого человека (А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев, С.В. Кондратьева, А.Б. Орлов). Человековедческие способности обнаруживают себя в умении понимать и изучать другого человека, сопереживать ему, вставать на его точку зрения; умении слушать человека, адекватно реагировать на его слова, чувства и действия; умении говорить, строить монолог, вести диалог; умении строить «терапевтические» отношения (К.Роджерс); осуществлять оценочные действия.

Управленческие способности предполагают умение воздействовать не только на поведение, поступки и действия, но и на их мотивы, цели и смыслы; помощь ребенку в обретении им смысловой картины мира, в принятии жизненных решений; умении научить школьника учиться; определять особенности позитивные возможности учащихся и стимулировать их.

Обобщенные критерии профессионально-психологической культуры учителя. Важным теоретико-методологическим источником определения критериев явился «орудийный» подход к культуре, утверждающий, что критерии культуры следует искать «за ее пределами», «необходимо сориентироваться в культуре, найти «систему координат», зафиксированную не в ней самой, а за её пределами» (П.А. Флоренский). Развитие культуры осуществляется через постоянное ориентирование на заданную «систему координат». Так, лучшие образцы творчества могут выступать системой координат при «оценивании» элементов культуры. В таком ориентировании культура получает возможность для саморазвития и обретения целостности.

В педагогической деятельности ее целостность задается учителем. *Личность учителя, его профессиональное творчество и профессионально-личностные позиции могут рассматриваться в качестве «системы координат» при оценивании его профессионально-психологической культуры.* В ходе исследования выделена совокупность качественных, объективных и субъективных, результативных и процессуальных критериев, позволяющих судить о проявлении профессионально-психологической культуры учителя. В работе раскрываются внутреннее содержание и внешние проявления названных критериев.

Уровни профессионально-психологической культуры: *субъектный, личностный, личностно-индивидуальный, духовный (как перспектива развития).* Основаниями для их выделения послужили, с одной стороны, научные положения о «многовершинности» человека (А.Н. Леонтьев), незавершенности его развития и саморазвития (В.И. Слободчиков), а с другой, ценностные приоритеты педагога и его способность «быть представленным» в личности ученика (В.А. Петровский).

Субъектный уровень. В соответствии с концепцией субъектности данный уровень профессионально-психологической культуры характеризуется следующим содержанием. Учитель представляет и воспринимает себя как субъекта, то есть полагает себя субъектом, имеющим право и способность на самостоятельное, критическое мышление. Ему свойственны познавательная и интеллектуальная активность, проблемность мышления. Доминирующими становятся интеллектуальные и этические ценностные ориентации. Ученик принимается как субъект деятельности по освоению предмета, поэтому учитель более всего озабочен актуализацией интеллектуальных умений и способностей, обеспечивающих успешное овладение предметом; учитель осуществляет индивидуальную и дифференцированную работу с детьми, создает специальные ситуации развития интеллектуальных, общеучебных и специальных умений. Такой учитель характеризуется руководителями школы и учениками как «хороший специалист», «хороший математик», «хороший физик», у которого дети знают предмет, способны творчески мыслить, решать нестандартные задачи в нестандартных условиях. Основная стратегия воздействия — субъектная или «интенциальная» (Г.А. Ковалев), когда учитель стремится сам оказывать преобразующие воздействия на учеников, на класс, для чего знание психологии ребенка, социальной психологии считает

необходимым для себя, поскольку такое знание позволяет ему успешно управлять поведением. Тип коммуникации - скорее всего манипулятивный, причем манипуляция неосознаваемая, учителю свойственно «играть на публику», видеть и слышать то, что он хочет («туннельное видение»), контролировать ситуацию.

Личностный уровень. Для учителя важны личная жизнь ребенка, его экзистенциальные характеристики. Доминирующими ценностями выступают ценности принятия ребенка, ценности личности, его психологическое здоровье. Учитель не управляет, не манипулирует, а фасилитирует; общая стратегия психологического воздействия - субъект-субъектная или «диалогическая», где общение концентрируется, прежде всего, на процессе, а не на результате. Он внимателен и терпелив к проявлениям индивидуальности детей, он создает в образовательном процессе атмосферу и условия для свободного выражения ребенком самого себя, своей личности, что реализуется в отсутствие «запретительных воздействий». Для данного уровня характерно предоставление свободы выбора формы поведения учеником и принятия им решений в ситуации решения учебной и жизненной задачи. Педагог не боится передать ответственность ребенку, учит его самоконтролю и самооценке, дозирует помощь, оказывает ее только там, где это необходимо. Учебный материал, содержание обучения становится средством понимания мира, взаимоотношений людей, самого человека, его ценностей и смыслов, переживаний и отношений.

Учитель характеризуется способностью уважать и принимать права ребенка, поскольку право выступает наиболее адекватной формой ограничения свободы. Данному уровню свойствен глубинный контакт с ребенком, сопереживание, эмоционально-интуитивное постижение внутреннего мира ученика, «эмпатическое понимание» ребенка и его «безусловное принятие», тонкая чувствительность педагога к изменяющемуся внутреннему миру ребенка, деликатное проживание «жизни другого», осторожное отношение к оценкам и оценочным суждениям, создание психотерапевтических условий и отношений в образовательном процессе.

Педагог данного уровня характеризуется руководителями школы как «Личность», а учениками - «Любимый учитель», «Учитель с большой буквы».

Личностно-индивидуальный уровень функционирования профессионально-психологической культуры учителя, включая основные характеристики предыдущих уровней, отличается и наличием собственного содержания; которое обуславливается спецификой понятия «индивидуальность». В понимании индивидуальности сделан ориентир на позиции складывающейся в настоящее время духовно-нравственной психологии (Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков и др.).

На личностно-индивидуальном уровне наиболее ярко проявляется проблемно-содержательная насыщенность субъективности личности педагога, его тематичность, что и обнаруживается в характере и способах индивидуального интонирования учебного содержания, характере отношений и общения с учащимися на уроках и во внеурочное время. Такой учитель

обладает потребностью быть понятым, услышанным детьми и одновременно способным понять и услышать другого. Для учителя этого уровня свойственно «благотворное» отношение к внутреннему миру ребенка, он видит и «ценит» каждого ученика, у него складываются неповторимые отношения с каждым ребенком. На уроках школьники не просто учатся, но и «проживают» учебный материал, они оказываются участниками промышления и переживания тех Проблем и ситуаций, которые волнуют учителя.

Личностно-индивидуальный уровень профессионально-психологической культуры представлен не просто профессионализмом учителя, соответствием своему делу, но и способностью вносить в свою деятельность черты своей индивидуальности, что позволяет не растворяться в профессиональной деятельности, «не угасать» в предмете, а обогащать их, наполнять новыми культурными смыслами. Тематичность личности учителя, проблемность его мышления делают его способным к расширению собственного «семантического поля сознания». Профессиональная деятельность доставляет учителю радость, чувство удовлетворенности жизнью, ощущение «воплощенности бытия», «не-алиби в бытии». (М.М. Бахтин), становится источником новых жизненных смыслов. На данном уровне учитель выступает, прежде всего, психологом самому себе. Он способен "помочь" самому себе благодаря состоятельности внутренней и личной жизни, наличию психологической культуры и личному мужеству. Наличие опыта «возрождения собственной души» оберегает учителя от «профессионального уныния» даже в условиях современной социально-экономической нестабильности.

Здесь реализуется культуротворческая позиция учителя. Прежде всего, он является носителем мировоззрения - исторического, математического, гуманитарного и др. Педагог духовно интонирует предметное знание, открывая новые грани мира. Он может принимать участие и в «выработке» нового предметного и психологического знания, когда участвует в создании учебников, учебных пособий, авторских программ, инновационных технологий и т.д. Творческая интенциональность становится механизмом становления профессионально-психологической культуры педагога. Однако речь идет о «хорошем» творчестве, которое, в понимании К.Роджерса, помогает личностному росту ребенка.

Личностно-индивидуальный уровень функционирования профессионально-психологической культуры учителя предполагает умение провести психологическую экспертизу внедряемых новых технологий обучения, дидактических систем, методик, авторских программ и пр. Психологическая экспертиза содержит оценку того, какое влияние окажет та или иная инновация на психологическое здоровье ребенка, насколько принимаются во внимание его существенные психологические потребности: потребность в принятии, признании, в уверенности, в безопасности, в социальной оценке и самооценке, в самореализации и саморазвитии.

На этом уровне учитель способен принимать профессионально верные решения, прогнозировать результаты педагогических воздействий, оказывать ребенку психологическую поддержку, содействовать в разрешении его

психологических проблем и затруднений, актуализировать резервы личностного роста школьника. Он является носителем "живого" психологического знания, определяющего его профессиональное поведение.

Профессиональная деятельность учителя, его творчество имеют культурный смысл настолько, насколько они обращены к развивающейся личности школьника, его внутреннему миру, целям, ценностям, личностным смыслам, сознанию, что реализуется в конкретных профессиональных действиях и поведении. Таковыми выступают: рефлексивное слушание, говорение, моделирование, совместное выполнение задачи, оценочные действия, разрешение конфликтов и др.

Духовный уровень, как перспектива личностного роста педагога и освоения им профессиональной культуры, задается его духовной жизнью, которая «раскрывается по ступеням и разнокачественно» и в которую входит «вся познавательная, нравственная, художественная жизнь человека, входит общение в любви» (Н.А. Бердяев). Духовность не исчерпывается мыслью, не ограничивается словами и высказываниями, а состоит, по убеждению русского философа И.А. Ильина, прежде всего в уверенности, что в пределах собственной души человека есть нечто лучшее, что не зависит от его произвола. К этому лучшему и высшему, подчеркивал он, надо прислушиваться, сосредоточенно испытывать его, вникать в него, придаваться ему.

Формирования профессионально-психологической культуры учителя предполагает переструктурирование потребностей и мотивов, развитие гуманистических профессиональных установок и ориентации, ценностных отношений; овладение средствами самоанализа, личностной рефлексии, саморегуляции, самоуправления; расширение индивидуального смыслового пространства, «семантического поля» профессионального сознания; овладение человековедческими и душеведческими знаниями и умениями; освоение умений строить диалогические, «помогающие» отношения.

К психолого-педагогическим технологиям формирования профессионально-психологической культуры относятся учителя техники человеческих взаимоотношений, создание адекватной для личностного роста среды общения, коммуникативно-психотерапевтические техники, социально-психологические тренинга, активные методы обучения, техники личностной рефлексии, саморазвития.

1. 4. Технология психолого-педагогической рефлексии и совершенствования профессиональной деятельности педагогов

Совершенствование профессиональной компетентности – процесс постоянный. Он длится в течение всей трудовой жизни человека. Вместе с тем в нем можно выделить ряд типичных этапов: роста, поиска, упрочения, стабилизации и спада или самоопределения, адаптации, компетентности, мастерства и творческой самореализации. Процесс профессионального становления человека индивидуально своеобразен и определяется неповторимостью тех условий, в которых он протекает. Например, в творческом педагогическом коллективе при воодушевляющем управлении и хорошей методической поддержке этот процесс ускоряется. Определенную роль играет субъективный фактор: личностные качества педагога, его профессиональные установки, мотивы, интересы и планы, педагогическая культура, социально-педагогические способности, уровень профессиональной компетентности и профессиональной пригодности, наконец, обстоятельства личной жизни.

Таблица 1

Содержание и алгоритм профессионального самовоспитания педагога

Методы	Содержание профессионального самовоспитания
Наблюдение педагогической жизни. Размышление над педагогическими проблемами, фактами, явлениями	Прояснение своих проблем, профессиональное несовершенство. Определение задач, требующих решения. Выбор средств их решения и выполнения первоочередной задачи. Программ этапов и сроков выполнения задач. Самоубеждение в активных действиях, определение времени их удачного начала
Самоанализ своего общения с позиций добра и помощи людям. Самоанализ своего опыта с позиций конструктивности и целесообразности для развития человека	Вера в свои силы при осуществлении программы самоизменения. Управление своим эмоциональным состоянием (самовнушение, аутогенная тренировка по созданию хорошего настроения, ежедневная регуляция мышечного напряжения, четкий самоконтроль темпа движения, речи, дыхания)
Формирование собственного жизненного кредо и мировосприятия	Ежедневный самоотчет и самоанализ успехов. Создание творческого самочувствия. Поиск своего темпоритма деятельности. Установка на оптимизм, постоянную доброжелательность в общении. Упражнения в создании необходимого эмоционального настроения в общении.
"Погружение" в педагогическое сотрудничество. Упражнения в "чтении души", в самоконтроле, самоорганизации времени своей жизни	Упражнения в создании необходимого эмоционального настроения в делах. Погружение в педагогическое сотрудничество. Упражнения на реализацию общения в заданной ситуации. Упражнения в сотрудничестве. Упражнения на педагогически оправданные действия в неожиданной ситуации. Самоанализ "инвентаризации" своих достижений

Педагог может осуществлять рефлексии собственной деятельности, исходя из самых разных *критериев*: ее эффективности; соотношения желаемого и достигнутого; идеального (представленного в лучшем опыте) и реального (достигнутого самим); соотношения затрат труда и результатов; уровня

познавательной активности и самостоятельности учащихся и глубины изменений в их познавательной деятельности; уровня гармоничности взаимодействия личности, деятельности и общения в процессе труда; собственной удовлетворенности работой и удовлетворенности учащихся; уровня овладения деятельностью (от репродуктивного до творческого) других.

На основе психолого-педагогической рефлексии педагог строит собственную систему профессионального самовоспитания.

Существенную роль в рациональной организации жизни и профессиональной деятельности играет самоменеджмент.

Самоменеджмент - это использование испытанных методов в повседневной практике для того, чтобы оптимально и со смыслом использовать свое время.

Фактор времени является самым мощным стрессором. Педагогу хронически не хватает времени не только на отдых, но и на труд. Зная азы самоменеджмента, он лучше сможет организовать свою деятельность, избавиться от стресса и научиться находить время на отдых.

Можно начать с маленькой *анкеты по самоменеджменту* "Насколько хорошо Вы справляетесь со своей работой?"*

Анкета

1. Я резервирую в начале рабочего дня времени для подготовительной работы, планирования.
2. Я перепоручаю все, что может быть перепоручено.
3. Я письменно фиксирую задачи и цели с указанием сроков их реализации.
4. Каждый официальный документ я стараюсь обрабатывать за один раз и окончательно.
5. Каждый день я составляю список предстоящих дел, упорядоченный по приоритетам. Важнейшие вещи я делаю в первую очередь.
6. Свой рабочий день пытаюсь по возможности освободить от посторонних телефонных разговоров, незапланированных посетителей и неожиданно созываемых совещаний.
7. Свою дневную загрузку я стараюсь распределить в соответствии с графиком моей работоспособности.
8. В моем плане времени есть "окна", позволяющие реагировать на актуальные проблемы.
9. Я пытаюсь направить свою активность таким образом, чтобы в первую очередь концентрироваться на немногих "жизненно важных" проблемах.
10. Я умею говорить "нет", когда на мое время хотят претендовать другие, а мне необходимо выполнить более важные дела.

Обработка результатов

Если Вы теперь суммируете баллы, набранные Вами в результате проверки вашего рабочего стиля, то получите следующие результаты:

0 - 15 баллов: Вы не планируете свое время и находитесь во власти внешних обстоятельств. Некоторые из своих целей вы добиваетесь, если составляете список приоритетов и придерживаетесь его.

16-20 баллов: Вы пытаетесь овладеть своим временем, но Вы не всегда достаточно последовательны, чтобы иметь успех.

21-25 баллов: У Вас хороший самоменеджмент.

26-30 баллов: Вы можете служить образцом каждому, кто хочет научиться рационально расходовать свое время. Позвольте окружающим Вас людям приобщиться к Вашему опыту.

Психолог может предложить педагогам некоторые процедуры самоменеджмента: инвентаризация рабочего времени, регистрация дневных помех, анализ поглотителей времени и другие.

1. Инвентаризация рабочего времени.

* Самооценка в баллах: 0 - почти никогда; 1 - иногда; 2 - часто; 3 - почти всегда.

С помощью несложной формулы можно определить капитал своего рабочего (K1) свободного (K2, K3) и весь капитал личного времени (K) по несложным формулам:

$K_1 = A \times 1760$, где A = Пенсионный возраст минус Ваш настоящий возраст

$K_2 = A \times 660$ (например: 55-35=20, A=20)

$K_3 = A \times 1740$

$K = K_1 + K_2 + K_3$ (часов)

Оговоримся сразу, что K - это весь ваш капитал времени, а время необратимо. Поэтому находите время для работы (успех), размышлений (силе), игры (молодость), чтения (знания), дружбы (счастье), мечты (путь в неведомое), веселья (радость души).

2. Прежде всего, надо попробовать устранить основные поглотители времени. Эту процедуру легко провести в течение одного дня путем жесткой **регистрации времени**. Лучше это сделать по заранее заготовленной схеме:

А. Анализ видов деятельности и расходов времени

Б. Листок дневных помех

Обработка формуляра А:

1) ответы на вопросы:

А - была ли работа необходимой? да/нет

Б - были ли оправданы затраты времени?

В - Было ли целесообразным выполнение работы?

Г - был ли сознательно определен временной интервал?

2) определение общей продолжительности работы: ПР

3) определение продолжительности непродуктивной работы: $НР = \frac{АБВГД}{нет. 100\%}$

ПР

4) определение эффективности работы:

а)	(если больше, чем на 10%, деятельность была необязательной)	У Вас проблема с делегированием и установлением приоритетов
б)	(если больше, чем на 10% случаев, расход времени велик)	Вам необходим анализ поглотителей времени, самодисциплина
в)	(если больше, чем в 10% случаев, использование было нецелесообразным)	Вам нужно планировать организацию работы
г)	(если больше, чем в 10%, момент исполнения спонтанно возник)	Планирование рабочего времени

Обработка формуляра Б:

- Какие помехи были дорогостоящими?
- Какие звонки были бесполезны?
- Какие посещения не нужны?
- Какие телефонные разговоры могли быть короче? Эффективнее?
- Какие посещения должны быть короче и эффективнее?
- Кто больше отвлекал Вас от дел?

3. Анализ "поглотителей" времени

Попытайтесь в заключение идентифицировать пять причин временных потерь, которые повторяются.

Посмотрите следующий список, состоящий из 30 самых существенных "поглотителей" или "ловушек" времени, и наметьте "свои" пять важнейших:

1. Нечеткая постановка цели.
2. Отсутствие приоритетов в делах.
3. Попытка слишком много сделать за один раз.
4. Отсутствие полного представления о предстоящих задачах и путях их решения.
5. Плохое планирование трудового дня.
6. Личная неорганизованность, "заваленный" письменный стол.
7. Чрезмерное чтение.
8. Скверная система досье.
9. Недостаток мотивации (индифферентное отношение к работе).
10. Поиск записей, памятных записок, адресов, телефонных номеров.
11. Недостатки кооперации или разделения труда.
12. Отрывающие от дел телефонные звонки.
13. Незапланированные посетители.
14. Неспособность сказать "нет".
15. Неполная, запоздалая информация.
16. Отсутствие самодисциплины.
17. Неумение довести дело до конца.
18. Отвлечение (шум).
19. Затяжные совещания.
20. Недостаточная подготовка к беседам и обсуждениям.
21. Отсутствие связи (коммуникации) или неточная обратная связь.
22. Болтовня на частные темы.
23. Излишняя коммуникабельность.
24. Чрезмерность деловых записей.
25. Синдром откладывания.
26. Желание знать все факты.
27. Длительные ожидания (например, условленной встречи).
28. Спешка, нетерпение.
29. Слишком редкое делегирование (перепоручение) дел.
30. Недостаточный контроль за перепорученными делами.

Таким образом, освободившись от "поглотителей" вашего времени и выявив слабые места в самоорганизации, социальный педагог сможет высвободить значительные резервы времени для себя.

Специалисты по самоменеджменту выделяют шесть основных его **функций**: 1) постановка целей; 2) планирование; 3) принятие решений; 4) реализация и организация; 5) контроль; 6) информация и коммуникация. Основное правило самоменеджмента заключается в том, что вокруг шестой функции вращаются все остальные.

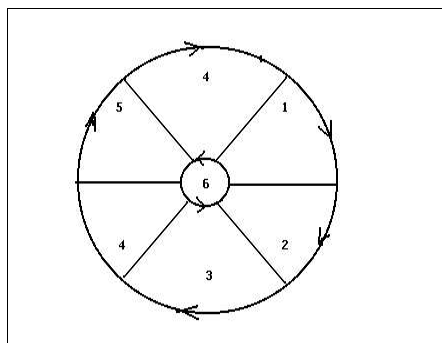


Рис.2. Круг правил самоменеджмента

Технику самоменеджмента кратко можно представить в виде простой схемы, где выделена его функция, соответствующие ей рабочие методы и приемы и достигаемый благодаря их использованию выигрыш во времени.

Таблица 2

Техника самоменеджмента

Функция	Рабочие приемы, методы	Достигаемый результат (выигрыш во времени)
---------	------------------------	---

1.Постановка целей	Определение цели, ситуационный анализ, целевые стратегии и методы достижения успеха, формирование цели	Мотивация, устранение слабых сторон, распознавание преимуществ, концентрация усилий на узких местах, фиксация сроков и ближайших шагов
2.Планирование	Годовое планирование, месячное планирование, декадное планирование, планирование дня, принципы временного менеджмента, метод "Альпы", менеджмент с помощью дневника времени	Подготовка к реализации цели, оптимальное распределение и использование времени, сокращение сроков исполнения
3.Принятие решений	Установка приоритетов, принцип Парето (соотношение 80:20), АБВ-анализ, принцип Эйзенхауэра, делегирование дел, перепоручение)	Приводящая к успеху организация труда, первоочередное решение жизненно важных проблем, упорядочение дел по их важности, избавление от "тирании" неотложности, продуктивность трудовых затрат
4.Реализация и организация	Распорядок дня, график продуктивности, биоритм, самопроявление, дневной рабочий план	Применение самоменеджмента, концентрация на значительных задачах, использование пика производительности, учет периодических колебаний, становление индивидуального рабочего стиля
5.Контроль	Контролирование процесса работы (сравнение замысла с результатом), контролирование итогов, (контролирование, достижения поставленных целей, промежуточных результатов), обзор итогов истекшего дня (самоконтроль)	Обеспечение запланированных результатов, позитивное воздействие на течение жизни
6.Информация и коммуникация	Рациональное чтение, рациональные совещания, рациональное ведение беседы, рациональное использование телефона, рациональное ведение корреспонденции, листки-памятки и формуляры	Быстрое чтение, лучшая организация совещаний и конференций, выделение времени для собеседований, отгораживание от возможных помех, меньше отвлечений, меньше "бумажной войны"

Постановка целей требует выразить в виде четких намерений наши явные и скрытые потребности, интересы или задачи, а также сориентировать свои действия и поступки на их выполнение:

- цель описывает конечный результат;
- цель - представление о будущем;
- ежедневная работа должна приближать к цели;
- постановка целей - перманентный процесс;

- предпосылка успеха заключается в точном знании того, что, когда, в каких масштабах необходимо достичь.

Постановка
целей

1. Нахождение целей (анализ целей)

Жизненные цели

Чего я хочу?

- лично (жизненные цели)
- профессионально (карьерные цели)

Сильные и слабые
стороны. Ситуация,
окружение

2. Ситуационный анализ

Что я могу?

- лично
- профессионально

3. Формулировка целей (планирование целей)

Практические
цели

- лично (план жизни)
- профессионально (план карьеры)

После анализа можно предложить педагогу составить общие представления о жизненных устремлениях (кривая жизни):

- Как протекала до сих пор Ваша жизнь?
- В чем Ваши крупные успехи и поражения?
- (в личной, профессиональной среде)
- Как Вы представляете будущее?
- До какого возраста хотели бы дожить?
- Чего хотели бы достичь?
- Какие удары судьбы Вы рассчитываете?

Кривая жизни

Успехи ----- Неудачи

5
10
15
20
25
30
35

Можно попробовать провести ситуационный **анализ своих успехов и неудач** на жизненном пути:

Мои успехи	Способности, которые помогли	Мои неудачи	Способности, которых не достовало

Соотнеся желания и возможности, свой жизненный план педагог формулирует для себя **цели**:

Сфера жизни	№	Жизненная цель	Значимость	Срок год	Практические задачи по реализации	Сроки год	Контроль
		Жизненный план Или План карьеры					Долгосрочные Среднесрочные Краткосрочные
Имущество	4	Дача	Высокая	1998	Поиск вариантов, поиск средств		Среднесрочная
Карьера	1	Высшая категория	Высокая	1996	Подготовка аттестационной работы Завершение эксперимента		Среднесрочная

Для достижения любой цели необходимо планирование, которое позволяет идти кратчайшим путем, концентрировать внимание на важных делах, устанавливать реалистичные сроки, создавать резервы времени, избавляться от холостых ходов, т.е. повышать эффективность и уменьшать стресс.

Планирование времени можно представить как закрытую систему. Необходимо учесть, что планируемые на любой период времени дела должны занимать только 60%, оставляя резерв. В течение дня следует выделять *приоритеты А Б В*, которые лучше выполнять в наиболее плодотворное и удобное для человека время.

Успешно работать - значит точно и хорошо выполнять нужные задачи. Принятие решений предполагает установление целеориентированных и однозначных приоритетов. Для целесообразного и эффективного выполнения задач безусловно необходимо, человек лично установил их очередность.

Установление приоритетов помогает:

- планомерно вести дела;
- выполнять срочную работу к установленному времени;
- регулировать перерывы в работе;
- проверять степень срочности;
- определять альтернативные решения, например, с помощью вспомогательных вопросов;
- учитывать возможности делегирования ваших полномочий другим.

Вы активно регулируете свой трудовой процесс (самоменеджмент):

- избегаете ненужных конфликтов со своими целями;
- избегаете конфликтов с подчиненными, коллегами и руководителем;
- избегаете "переделывания" уже сделанного;
- избегаете ненужного стресса.

Принцип Парето (соотношение 80:20) применительно к рациональному использованию времени гласит: "Если все рабочие функции рассматривать с точки зрения критерия их эффективности, то окажется, что 80% конечных результатов достигается только за 20% затраченного времени, тогда как остальные 20% итога "поглощают" 80% рабочего времени.

К немногочисленным "жизненно важным" проблемам следует всегда приступать в первую очередь.

С помощью *анализа А Б В* вы обеспечиваете упорядочение задач по их значимости и ориентацию результатов работы на достижение нужного эффекта.

Необходимо отдать себе отчет в том, что невозможно делать сразу все, нужно устанавливать приоритеты и начать с самого главного - это основное правило эффективной организации труда.

Задачи А	Задачи Б	Задачи В
Весьма важные	Важные	Менее важные
15% всех задач 65% общей значимости	20% всех задач 20% общей значимости	65% всех задач 15% общей значимости
Выполнять самому, не перепоручать	Частично поручать	Поручать, сокращать, вычеркивать

Работать нужно последовательно в соответствии с принципами Эйзенхауэра. Следует делегировать менее важные дела другим.

Делегированием называется поручение рабочей задачи, а также передача компетенции и ответственности. Делегирование означает саморазгрузку. Оно высвобождает время для выполнения руководящих функций (задач А) и предоставляет шансы сотруднику для раскрытия своих способностей (мотивация). Делегирование в равной степени выгодно и для руководителя, и для подчиненных.

Успешное делегирование предполагает:

- готовность делегировать (желание);
- способность делегировать (возможность).

Памятка по самоменеджменту

- Важную задачу редко бывает необходимо выполнить сегодня или на этой неделе, в то время как со срочной задачей хотят разделаться сразу.
- Освобождайтесь от "тирании" спешности:

Никогда не допускайте того, чтобы важные дела становились срочными!

Старайтесь срочные, но менее важные дела не выполнять лично, а делегировать!

Для приведения в действие всех важных планов руководствуйтесь следующими **принципами:**

Начало дня (1-8)

1. Начинать день с позитивным настроем.
2. Хорошо позавтракать и без спешки идти на работу.
3. Начинать рабочий день по возможности в одно и то же время.
4. Перепроверка плана дня.
5. Вначале - ключевые задачи.
6. Приступать без раскачки.
7. Делегирование
8. Согласовывать план дня с секретарем.

Основное время дня (9-20)

9. Хорошая подготовка к работе.
10. Влиять на фиксацию сроков.
11. Избегать действий, вызывающих обратную реакцию.
12. Отклонять дополнительно возникающие "неотложные" проблемы.
13. Избегать незапланированных импульсивных действий.
14. Своевременно делать паузы (соблюдать размеренный темп).
15. Небольшие однородные задачи выполнять сериями.
16. Рационально завершать начатое.
17. Использовать временные "остатки".
18. Работать, учитывая колебания общей трудовой активности в течение дня (график дневных "помех").
19. Выкраивать спокойный час.
20. Контролировать время и планы.

Конец дня (21-25)

21. Завершать не сделанное.
22. Контроль за результатами и самоконтроль.
23. План на следующий день.
24. Домой - с хорошим настроением.
25. Каждый должен иметь свою кульминацию.

Самооценка. Мой личный рабочий стиль	Почти никогда (0)	Иногда (1)	Часто (2)	Почти никогда (3)
--------------------------------------	-------------------	------------	-----------	-------------------

<p>Предрасположены ли вы к тому, чтобы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) откладывать выполнение неприятных дел 2) отодвигать во времени принятие срочных, но неприятных решений 3) перестраховываться, заручаясь мнением других, при принятии неприятных или тяжелых решений 4) все делать самому 5) заниматься несколькими проблемами одновременно 6) работать в суете и спешке 7) приниматься за работу без предварительного поиска лучших подходов к делу 8) прерывать начатую работу, чтобы заняться другими делами 9) откладывать выполнение трудных задач после первоначальной их обработки 10) работать неконцентрированно, несобранно 11) работать по 2 часа и более без перерыва 12) часто не доводить дело до конца из-за того, что вас постоянно отвлекают 13) расходовать ценное для вас время на отдельные специальные задачи или второстепенные дела 14) заниматься чужими делами лишь потому, что они вас заинтересовали 15) браться в любое время за любую задачу из-за того, что вы не можете сказать "нет" 16) заниматься почти безнадежной конфронтацией, например, поиском виновных в ошибке или борьбой с бюрократическим аппаратом предприятия 17) стремиться к безупречному выполнению задач и в тех областях, где этого не требуется 18) стараться знать все факты 19) проявлять инициативу лишь по принуждению 20) стремиться всегда помочь другим при решении их проблем <p>Чем больше сумма, тем больше мешаете себе работать</p>	0	1	2	3
	Общая сумма			

- Функция самоменеджмента "Организация и исполнение" предполагает объединение Вашей энергии и активности и направление их на достижение поставленных целей.
- Организация рабочего дня означает, что вы подчиняете себе свою работу и свое время и не допускаете, чтобы было наоборот.
- В вышеследующем формуляре сведены воедино важнейшие правила и принципы распорядка дня.
- Учитывайте в своем распорядке дня изменение вашей психологической готовности, распределяйте с учетом этого свои задачи по отдельным периодам дня.

- Выведите личный дневной ритм, для чего путем систематических наблюдений, определите свой график продуктивности.
- Биоритм выявляет подъемы и спады наших жизненных сил в течение продолжительного периода: он указывает на то, что в физической, психической и духовной сферах имеют место периодические колебания, но еще не проясняет, почему так происходит.
- Биоритм указывает на тенденции, но сам по себе не является творцом событий; его можно учитывать при планировании своих задач на продолжительный период, что содействует достижению целей более рациональным путем.
 - Перепроверьте свой персональный рабочий стиль и усовершенствуйте его, для чего интегрируйте в него все новые побудительные импульсы, например, в целях избавления от мешающих привычек.
- Постоянно имейте в виду использование нетрадиционных, лучших возможностей: всегда есть более простой путь для выполнения задачи.
- Для того, чтобы вам было легче сделать ваш рабочий стиль более гармоничным, попытайтесь оценить себя с помощью следующей анкеты.

Последней функцией во внешнем круге самоменеджмента является **контроль**, который охватывает три задачи:

1. Осмысление физического состояния. Что достигнуто к моменту контроля?
2. Сравнение запланированного с достигнутым. В какой степени достигнута цель? Какие есть отклонения?
3. Корректировка по установленным отклонениям:
 - контроль процесса и осуществления деятельности;
 - контроль результатов.

Для подведения итогов конкретного можно применять *метод "пяти пальцев"*, который ориентируется на начальные буквы названий пальцев.

М (мизинец) - мыслительный процесс: какие знания, опыт я сегодня получил?

Б (безымянный палец) - близость цели: что я сегодня сделал и чего достиг?

С (средний палец) - состояние духа: каким было сегодня мое преобладающее настроение, расположение духа?

У (указательный палец) - услуга, помощь: чем я сегодня помог другим, чем услужил, порадовал или "поспособствовал"?

Б (большой палец) - бодрость, физическая форма: каким было мое самочувствие.

Систематические занятия самоменеджментом позволят избавиться от текучки, вороха бумаг на столе, лишних страхов и тревог, сохранить свое время и здоровье для самосовершенствования.

Через рефлекссию своей деятельности, самоменеджмент и творчество педагог достигает профессионального совершенства.

1. КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Какова суть традиционного и альтернативного подходов к исследованию личности учителя?
2. Что представляет собой целостная модель развития личности учителя М.Н.Мироновой?
3. Назовите педагогические центрации учителя по А.Б.Орлову.
4. Каковы основные характеристики портрета педагога как объекта психологической помощи?

5. Каковы предметы и методы психологической коррекции в работе с педагогами?

2. ТЕМЫ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

1. Психологические характеристики личности учителя.
2. Профессиональная адаптация и профессиональное развитие учителя.
3. Профессионально-психологическая культура учителя.
4. Педагог как объект психологической помощи.
5. Самоменеджмент учителя.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Обоснуйте гуманитарный подход к трактовке сущности психологической культуры учителя.
2. Составьте программу педагогической рефлексии аспекта профессиональной деятельности учителя или конкретной педагогической ситуации.
3. Составьте психологический портрет учителя по компонентам профессионально-психологической культуры: психологическая культура личности учителя, профессионально-психологическая компетентность, культура профессионального поведения.
4. Определите уровень профессионально-психологической культуры учителей класса: субъектный, личностный, личностно-индивидуальный, духовный.
5. Проведите анализ дневных помех и поглотителей времени.
6. Составьте «кривую жизни» и объясните причины собственных достижений.
7. Попробуйте на основе диагностики самоменеджмента и анализа «кривой жизни» объяснить причины своих неудач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов- н/Д., 1997
2. Кузьмина Н.В. Профессиональная деятельность педагога. – М., 1989.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
4. Немов Р.С. Психология. Кн. 2. – М., 1995.
5. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. – М., 1996.
6. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М., 1999.
7. Татарченкова С.С., Узкая М.В. Педагогическая экспертиза профессиональной компетентности учителя в ходе аттестации. – Архангельск, 1999.

ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Краткое содержание

Профессиональная идентичность педагога, ее становление и диагностика. Профессиональная компетентность учителя. Технология психолого-педагогической экспертизы профессиональной компетентности учителя. Психологический анализ конкретных видов работы педагога с детьми.

2.1. Профессиональная идентичность педагога, ее становление и диагностика

Профидентичность является категорией профессионального самосознания, отражает единство человека и его дела, профессиональное мастерство, порождается профессиональным опытом и профессиональным общением (Л.Б.Шнейдер, 2000). Профидентичность отражает характеристику себя, выбирающего и реализующего способ профессионального взаимодействия с окружающим миром и обретение смысла самоуважения через выполнение этой деятельности (хочу, могу, делаю – и это Я).

Профессиональная идентичность связана с правильным выбором профессии и обуславливает успешное функционирование в ней. Трудности профессиональной идентификации, неудовлетворенность сделанным профессиональным выбором приводят сначала к нежеланию адаптироваться к условиям профессионального обучения, потере личностного смысла в нем, а впоследствии к профессиональной дезадаптации, профессиональному кризису, деформациям и невозможности самореализации.

Представление об идентичности как о непротиворечивости и постоянстве проявлений личности связано с именем Э.Эриксона, который определил ее как внутреннее постоянство и тождественность личности.

Э.Эриксон выделил некоторые элементы идентичности на уровне индивидуального опыта:

1) чувство идентичности - это чувство личностного тождества и исторической непрерывности личности;

2) сознательное чувство личностной идентичности основано на двух одновременных наблюдениях: восприятии себя как тождественного и осознании непрерывности своего существования во времени и пространстве, с одной стороны, и восприятии того факта, что другие признают мое тождество и непрерывность, с другой;

3) переживание идентичности с возрастом и по мере развития личности усиливается: человек ощущает возрастающую непрерывность между всем тем, что он предполагает в будущем, между тем, кем он хочет быть и тем, как воспринимает ожидания другого по отношению к себе. Все эти наблюдения относятся к форме существования идентичности.

Эриксон рассматривает идентичность как результат активного процесса, отражающий представления субъекта о себе, собственном, а не навязанном пути развития, и сопровождающийся ощущением личностной определенности, тождественности и целостности, дающей возможность субъекту воспринимать свою жизнь как опыт продолжительности и непрерывности сознания, единства жизненных целей и повседневных поступков, действий и их значений, которые позволяют действовать последовательно.

Таким образом, идентичность рассматривается как *некая структура, переживаемая субъективно как чувство тождественности и постоянства собственной личности при восприятии другими, признающими это тождество. Чувство идентичности сопровождается ощущением целенаправленности и осмысленности своей жизни и уверенности во внешнем одобрении.*

Необходимость эмпирического исследования идентичности побудила последователей Э.Эриксона искать более строгое и операциональное ее определение.

Наиболее известным и плодотворным стал статусный подход Дж.Марсиа. Он определил идентичность как *структуру эго - внутреннюю, самосоздающуюся, динамичную организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории.*

Для операционализации понятия идентичность он выдвинул предположение о том, что данная гипотетическая структура проявляется феноменологически через наблюдаемые паттерны решения проблем. Решение каждой жизненной проблемы вносит вклад в достижение идентичности. По мере принятия всё более разнообразных решений относительно себя и своей жизни развивается структура идентичности, повышается осознание своих сильных и слабых сторон, целенаправленности и осмысленности своей жизни. Марсиа подчеркивает, что идентичность может включать многие другие аспекты, но ее модель базируется именно на решении проблем.

Дж. Тэрнер развил идею биполярного континуума, введя понятие самокатегоризации - когнитивного группирования себя с некоторым классом идентичных объектов. Он выделил 3 уровня самокатегоризации:

- 1) категоризация себя как человеческого существа (*человеческая идентичность*);
- 2) групповая самокатегоризация (*социальная идентичность*);
- 3) личностная самокатегоризация (*личностная идентичность*).

Между выраженностью одного и другого уровня самокатегоризации существует функциональный антагонизм: с позиции личностной идентичности человек не видит сходства между группой, с позиций групповой идентичности человек не различает индивидуальные характеристики отдельных членов группы. Любые факторы, усиливающие выраженность групповой самокатегоризации, ведут к увеличению воспринимаемого тождества между собой и членами группы, и таким образом, деперсонализируют индивидуальное самовосприятие (концепция деперсонализации). Деперсонализация относится к процессу “самостереотипизации”, посредством

которой люди воспринимают себя как взаимозаменяемые экземпляры социальной категории, а не как уникальные личности.

В отечественной психологии представления об идентичности традиционно развивались в рамках исследований самосознания и самоотношения. Кроме того, идентичность рассматривалась как один из аспектов проблемы «Я». Благодаря усилиям отечественных ученых (Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С.Выготского, И.С.Кона, А.Н.Леонтьева, М.И. Лисиной, В.С.Мерлина, В.С.Мухиной, Л.Д.Олейника, С. Л.Рубинштейна, А.Г. Спиркина, В.В.Столина, П.Р.Чаматы, И.И.Чесноковой, Е.В.Шороховой и др.) достаточно глубоко изучены такие вопросы как соотношение сознания и самосознания, структура самосознания, генезис и возрастные особенности самосознания, образ Я. Таким образом, в отечественной психологии оформилась следующая эвристическая последовательность: сознание - самосознание - образ Я. С точки зрения Шнейдер Л.Б., будучи в некоторой степени эквивалентами, термины «самосознание» и «идентичность» не являются взаимозаменяемыми и абсолютно тождественными понятиями.

Второе направление исследований отечественных психологов, релевантное проблематике идентичности - исследования самоопределения личности и социализации (Авдеевская Е.П., Кожухарь Г.С.). Как отмечает Е.П.Авдеевская, социализация наиболее часто понимается как усвоение существующей совокупности норм и привил. Между тем нормы, ценности, убеждения являются необходимыми элементами структуры идентичности, определяющими аффективную окраску отдельных образов «Я».

Наконец, в настоящее время появились работы, посвященные анализу социальной идентичности (Мамбеева А.С., Романова О.Л., Уталиева Ж.Т. и др.). Эти авторы склонны использовать такие термины, как «этническое самосознание» и «этническая идентичность» как синонимичные или же определять термином «идентичность» лишь социальный её аспект.

Переживание идентичности актуализируется и в профессиональной сфере человеческой жизни. Вместе с тем специалисты высшей школы отмечают, что подготовка современного специалиста должна быть ориентирована на его профессиональное саморазвитие и самоизменение личности.

Становление профессионально идентичности. По Э. Эриксону, при становлении профессиональной идентичности человек проходит те же этапы, что и при социализации. Процесс развития идентичности Э.Эриксон понимает как одновременно интеграцию и дифференциацию различно взаимосвязанных элементов (идентификаций). Для каждого человека эти элементы образуют уникальный гештальт. Всякий раз, когда возникают какие-либо изменения - биологические или социальные - необходима интегрирующая работа эго и переструктурирование элементов идентичности, так как разрушение структуры ведет к потере идентичности и связанными с этим негативными состояниями, вплоть до депрессии и самоубийства.

Процесс формирования идентичности не заканчивается в юношеском возрасте. Это процесс всей жизни человека, причем во многом не осознаваемый им самим.

Развитие идентичности не линейно, оно проходит через кризисы идентичности - периоды, когда возникает конфликт между сложившейся к данному моменту конфигурацией элементов идентичности и соответствующим ей способом “вписывания” себя в окружающий мир и изменившейся биологической или социальной нишей индивида. Для того, чтобы выйти из кризиса, индивид должен приложить усилия по реструктурированию идентичности, принятию новых ценностей, целей и т.д.

В статусной модели Дж.Марсиа выделяются 4 состояния (статуса) идентичности. Для построения модели используются два параметра:

- 1) наличие или отсутствие кризиса - как состояние поиска идентичности;
- 2) наличие или отсутствие единиц идентичности - лично значимых целей, ценностей, убеждений;

3. Таблица3

Состояния (статусы) идентичности по Дж.Марсиа

Единицы идентичности	После кризиса	Кризис	До кризиса
Сформировались	Достигнутая	-----	Преждевременная
Не сформировались	Диффузная	Мораторий	Диффузная

Достигнутая идентичность. Человек, прошедший период кризиса и самоисследований и сформировавший определенную совокупность лично значимых для него целей, ценностей и убеждений. Такой человек знает, кто он и чего он хочет, и соответственно структурирует свою жизнь. Ему свойственно чувство доверия, стабильности, оптимизм в отношении будущего. Осознание трудностей не уменьшает стремления придерживаться избранного направления. Свои цели, ценности и убеждения такой человек переживает как лично значимые и обеспечивающему чувство направленности и осмысленности жизни.

Мораторий. Вслед за Э.Эриксоном Дж.Марсиа использует его по отношению к человеку, находящемуся в состоянии кризиса идентичности и активно пытающемуся разрешить его, пробуя различные варианты. Такой человек постоянно находится в состоянии поиска информации, полезной для разрешения кризиса (чтение литературы о различных возможностях, беседы с друзьями, родителями, эксперименты со стилями жизни). На ранних стадиях такого поиска человек переживает чувства радостного ожидания, любопытства.

Преждевременная идентичность. Человек, который никогда не переживал состояния кризиса идентичности, но тем не менее обладает определенным набором целей, ценностей и убеждений. Содержание и сила этих элементов идентичности могут быть такими же, как и у достигших идентичности, различен же процесс их формирования. У людей с преждевременной идентичностью элементы формируются относительно рано в жизни не в

результате самостоятельного поиска и выбора, а в основном вследствие идентификации с родителями или другими значимыми людьми. Принятые таким образом цели, ценности и убеждения могут быть сходными с родительскими или отражать ожидания родителей.

Диффузная идентичность. Люди, которые не имеют прочных целей, ценностей и убеждений и которые не пытаются активно сформировать их. Они сами никогда не находятся в состоянии кризиса идентичности, или оказываются неспособными решить возникшие проблемы. При отсутствии ясного чувства идентичности люди переживают ряд негативных состояний, включая пессимизм, апатию, тоску, ненаправленную злобу, отчуждение, тревогу, чувства беспомощности и безнадежности.

Рассматривая проблему соотношения социальной детерминации и свободы личности, Дж.Мид выделяет осознаваемую и неосознаваемую идентичности.

Неосознаваемая идентичность базируется на неосознанно принятых нормах, привычках. Это принятый индивидом комплекс ожиданий, поступающий от социальной группы, к которой он принадлежит.

Осознаваемая идентичность возникает, когда человек начинает размышлять о себе, о своём поведении.

Л.Б.Шнейдер выделяет следующие этапы становления профессиональной идентичности: школьная идентичность – мораторий (поиски новых форм идентичности) – студенческая идентичность – мораторий (уточнение старых и поиск новых форм идентичности) - учебно-профессиональная идентичность - профессиональная идентичность.

Для становления профессиональной идентичности важное значение имеет ритуализация в профессиональном поведении, основанная на соглашении взаимодействия, по меньшей мере, двух людей, которые через определенные интервалы времени возобновляют его в повторяющихся обстоятельствах, например: защита дипломов, диссертаций, выступление на конференциях. Оно значимо для «Я» всех участников. В обрядах социальная группа побуждает посвященного пройти через испытания, совершить деяния ради такого человека, уподобление с которым позволяет найти свое «Я».

Учительство является особой социальной группой.

Во-первых, они слабо защищены социально, в настоящее время снижается статус данной профессии. Во-вторых, это одна из социальных групп, которая наиболее подвержена действию профессиональных стереотипов, норм поведения. Это осложняет процесс реструктурирования идентичности. В то же время это социальная группа в наибольшей степени причастная к трансляции социальных норм и ценностей подрастающему поколению, и от того, как справятся учителя с вставшими перед ними задачами выбора, зависит во многом, каким будет следующее поколение.

В-третьих, гуманизации школы, образования невозможна без конструктивного самоизменения людей, гармонизации личности каждого педагога и каждого ученика.

Наконец, достижение идентичности может помочь обеспечить учителю наличие ощущения психосоциального благополучия, собственной целостности и ценности, приобрести уверенность в себе, дать большую свободу для самовыражения.

Результаты исследований Л.Б.Шнейдер показали, что на основании соотношения субъективных и объективных характеристик в структуре идентичности, а также наличия индикатора кризиса возможно определение типов идентичности учителя:

1. *Открытая нестабильная идентичность* (конструктивный кризис) - молодой начинающий учитель в возрасте до 35 лет с педагогическим стажем до 10 лет, преобладают объективные высказывания и практически отсутствуют суждения-индикаторы кризиса; актуализация социального аспекта идентичности; наиболее открыты, склонны к самоизменениям; не вполне самоопределены, не вполне осознают своё "Я" как внутренний интегрирующий стержень; ведущие сферы, в которых идет формирование элементов идентичности - сфера профессиональных интересов и материальных проблем; озабочены здоровьем и внешними характеристиками;

2. *Закрытая стабильная идентичность (достигнутая)* - учителя в возрасте 35-45 лет с педагогическим стажем от 10-20 лет. Преобладают субъективные высказывания, появляются суждения, указывающие на наличие поиска, осознания внутреннего противоречия; актуализация как социального, так и личностного аспекта идентичности, при этом наработанный опыт дает основу для ощущения целостности; осознают внутренний стержень "Я" (направленность своей жизни); пониженное стремление самоизменяться, внутренняя конфликтность; склонность к защите наличного состояния идентичности; ведущие сферы - семейная и материальная; ощущают неуверенность в будущем; мало интересуют проблемы самопознания и экзистенциальные проблемы;

3. *Закрытая нестабильная идентичность* (деструктивный кризис)- учителя в возрасте после 45 лет со стажем работы более 20 лет. Одинаковое количество субъективных и объективных высказываний, увеличивается число суждений, указывающих на негативное отношение к себе, неудовлетворенность;

личностная и социальная самокатегоризации равно представлены в структуре идентичности; влияние педагогической работы проявляется в тенденции к закрытости; влияние современной ситуации социальной нестабильности приводит к появлению кризисных тенденций, ощущению своей неадекватности; возможен глубокий кризис, сопровождающийся негативными эмоциональными переживаниями; нежелание самоизменяться, ригидность, защита наличного "Я"; понижается ощущение направленности жизни, несколько повышается внутренняя конфликтность; ведущая сфера - семейная и профессиональная, увеличивается интерес к проблеме экзистенциального плана, проблеме общения;

Помимо представленных типов идентичности, которые можно было проследить в данном исследовании, Н.В.Антонова выделяет ещё один тип

идентичности, выдвигая предположение о том, что школы с различным социальным статусом и различной ориентацией оказывают влияние на идентичность учителя:

4. *Открытая стабильная идентичность* - в основном учителя спецшкол и гимназий, с возрастом и педагогическим стажем данный тип идентичности не коррелирует. Преобладание личностного аспекта идентичности; суждения-индикаторы кризиса указывают на восприятие своей противоречивости, иногда неадекватности; открыты, более других считают себя хозяевами своей жизни; направленность и осмысленность жизни.

Исходя из выше изложенного, возможно отнести идентичность учителей к типу "закрытая достигнутая идентичность".

Следовательно, можно выделить следующие особенности идентичности педагогов в профессиональной деятельности:

1. Идентичность педагогов связана с возрастом и стажем педагогической деятельности.

2. Характерна тенденция к закрытости, о чем свидетельствует низкий уровень саморепрезентации.

3. Свойственно однозначное восприятие себя, что выражается в большей доле позитивных характеристик себя и меньшем количестве амбивалентных самооценок.

Вторая и третья особенности, вероятно, являются взаимообусловленными: так закрытый человек будет меньше говорить о своих негативных чувствах и состояниях. Кроме того, педагоги редко отмечают изменения в себе, что, возможно, также связано с закрытостью.

3. Структура социальной идентичности педагогов более сформирована, центральное место в ней занимает профессиональная деятельность и сфера семейных ролей.

Решение проблем таких сфер, как семья и работа, ведет к актуализации социального аспекта идентичности, в то время как решение проблем самопознания и смысла жизни - к актуализации личностного аспекта идентичности.

Для молодых и начинающих учителей наиболее характерные проблемы - формирование образа "Я" как учителя, что связано с приобретением нового социального статуса, новой роли. Им важно почувствовать уверенность в себе, в своих силах. Так как они открыты восприятию нового, это наиболее вероятные клиенты психолога. Их неуверенность в себе может осложняться тем, что они используют неадекватные средства общения с учениками, поэтому для них эффективны тренинги общения, помогающие приобрести необходимые навыки. Повышение уверенности в себе и оценки себя как профессионала поможет снять защитные формы поведения, такие как излишняя строгость, ориентация на поддержание дисциплины, концентрация на собственных речевых и поведенческих проявлениях, и позволит им обратиться более к взаимодействию с учащимися.

Состояние идентичности учителя среднего возраста с достаточно большим стажем работы на первый взгляд выглядит наиболее благополучным,

что связано с достижением или определенным уровнем педагогического мастерства, выработки собственных приемов педагогического общения, достижением идентичности. Но отметим, что именно у педагогов этой группы происходит формирование педагогических стереотипов, закрытого типа идентичности, появляется тенденция к категоричности и безапелляционности как самовосприятия, так и восприятия других людей, что в дальнейшем может обусловить проявление кризисных тенденций, а также снижение эффективности ставших стереотипными форм общения. Поэтому основным направлением работы психолога с данной группой учителей может быть развитие более широкого и неоднозначного образа себя и образа мира в целом, снижение оценочности восприятия других людей, развитие способности к рефлексии и открытости в восприятии нового.

Учителя старшего возраста с достаточно большим стажем работы - наиболее проблемная, как представляется, группа с точки зрения работы психолога. Появление кризисных тенденций, нестабильности структуры идентичности сочетаются с высокой закрытостью, что может приводить к негативным эмоциональным состояниям. Следовательно, необходима работа в двух направлениях. С одной стороны, это снятие негативных эмоциональных состояний, которое может заключаться в конструировании новых целей, ценностей, поиске сферы, которая оказалась бы неподвержена кризису и поддерживала идентичность. С другой стороны, это работа по снятию закрытости и защит наличного "Я". Подобная работа адекватна для индивидуального консультирования.

В отличие от других специальностей, где профессионализмом могут считаться лишь технические навыки или интеллектуальные способности, профессия педагога требует включения целостной системы личности с её проблемами, эмоциями и т.д. Поэтому личностная "проработанность", осознание, а, следовательно, и подконтрольность своих проблем является необходимым, если не главным условием профессиональной деятельности.

Методика Л.Б. Шнейдер «Профессиональная идентичность»

Инструкция: Пожалуйста, прочитай и подчеркни среди слов ассоциативного ряда те слова, которые, на твой взгляд, имеют отношение к тебе и твоей жизни.

Азарт Активность Безволие Безделушки Безработица Безупречность Внимательность Дилетантство
 Дисциплина Зануда Запросы Знания Квалификация Кризис Лень Ловкость Любовь Мастерство
 Медлительность Навык Надежность Наивность Начинаящий Независимость Неразборчивость
 Нереализованность Неспособность Образованность Обучающийся Общение Обычный Определившийся
 Опыт Ответственность Ошибки Переоценка своих возможностей Пессимизм Подготовка Поддержка Похвала
 Преданность делу Претензии Признание Пробы Промахи Профессионализм Работяга Радость
 Разноплановость Самолюбие Самостоятельность Скука Собранность Совершенствование Сравнение
 Стажировка Старания Статика Творчество Тревога Труд Уважение Уверенность Удача Удовлетворенность
 Ум Умение Упорство Усердие Успешность Ученичество Ученость Четкость Хобби Цель Экзамен Энтузиазм
 Эффективность

Обработка результатов:

Ключ к тесту - основные ассоциации на слова-стимулы «профессионал» и «непрофессионал»

Азарт Активность Безупречность Внимательность Дисциплина Знания Квалификация Ловкость Любовь Мастерство Навык Надежность Независимость Образованность Определившийся Опыт Ответственность Преданность делу Признание Профессионализм Радость Самостоятельность Собранность Совершенствование Творчество Труд Уважение Уверенность Удача Удовлетворенность Ум Умение Упорство Успешность Ученость Цель Четкость Энтузиазм Эффективность	Безволие Безделушки Безработица Дилетантство Зануда Запросы Кризис Медлительность Наивность Начинаящий Неразборчивость Нереализованность Неспособность Обучающийся Общение Обычный Ошибки Переоценка своих возможностей Пессимизм Подготовка Поддержка Попытки Похвала Претензии Пробы Промахи Работяга Разноплановость Самолюбие Скука Сравнение Стажировка Старания Статика <i>Тревога</i> Усердие Ученичество Хобби Экзамен
--	--

По ключу – основным ассоциациям на слова-стимулы «профессионал» и «непрофессионал» – подсчитываются самоописания в категориях профессионального и непрофессионального.

Самоописания в категориях непрофессионального	Самоописания в категориях профессионального	1. Тип профессиональной идентичности
0-13	0-13	Диффузная идентичность
0-13	26 – 39	Достигнутая позитивная идентичность
0-13	13-26	Мораторий
13-26	26-39	Псевдопозитивная
13-26	13-26	Диффузная идентичность
26-39	13-26	Кризис идентичности
26-39	0-13	Утрата идентичности
13-26	0-13	Мораторий
26-39	26-39	Диффузная идентичность

Мини-тест

«Профессиональная идентичность»

Ф.И.О. _____ Пол _____ Возраст _____

Оцените себя и ваши умения по шкале от 1 до 10 (1 – низший балл, 10 – наивысший балл)

1. Как много вы знаете о мотивации и поведении людей?
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
2. На сколько вы свободно общаетесь?
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
3. На сколько вы удовлетворены образом своего Я?
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
4. Что вы думаете о том, насколько остальные ценят вас как профессионала?
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
5. Как вы сами себя оцениваете как профессионала?
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
6. Как много вы знаете о работе психолога (социального работника, юриста)?
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
7. Какую роль играет получаемое образование в успешности вашей профессиональной деятельности как психолога, социального работника, юриста?
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
8. Насколько хорошо вы работаете над своим профессиональным совершенствованием?
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
9. На сколько вы получаете удовольствие, помогая другим?
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
10. На сколько ваше профессиональное будущее зависит от вас?
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
11. Насколько хорошо вам известны профессиональные обязанности и права психолога, социального работника, юриста?
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
12. Эмпатия. Я вижу мир глазами других. Я понимаю другого, так как могу почувствовать себя в его «коже». Я понимаю настроение моего собеседника и отвечаю на него.
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
13. Тепло. Признание личности другого. Я выражаю, разными способами, что уважаю другого, признаю его право на свое мнение, даже ошибку. Я человек. Активно поддерживающий других.
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
14. Искренность, подлинность. Я искренен, в своем взаимодействии с окружающими. Я не скрываясь за ролями и фасадами, не стремлюсь произвести впечатление, «сделать вид», поэтому другие знают на чем я стою в самом деле. Я остаюсь самим собой в общении с другими людьми.
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
15. Конкретность. О себе я не могу сказать, что выражаюсь неопределенно, когда разговариваю с людьми. Я не говорю общих фраз, не хожу вокруг и около, соотношусь с конкретным опытом и поведением. Я говорю точно и ясно.
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
16. Инициативность. Во взаимоотношениях с другими я занимаю активную позицию: сам действую, а не только реагирую. Вступаю в контакт, а не жду, когда вступят в контакт со мной. Я проявляю инициативу по разным поводам в отношении людей.
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10
17. Спонтанность. Непосредственность в проявлении себя. Я действую открыто и прямо во взаимоотношениях с окружающими, не раздумывая о том, как буду выглядеть со стороны.
1...2...3...4...5...6...7...8...9...10

2.2. Профессиональная компетентность учителя*

* В этом параграфе использованы материалы исследования Р.Х. Тугушева.

Работа профессионала не сводится к тому, что видно стороннему наблюдателю; профессионала надо рассматривать как сложную систему, имеющую не только внешние функции, но и сложные, многообразные внутренние, в частности, психические функции. **Профессионализм** понимается не как просто высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека, включающую, как минимум, следующие части, компоненты:

Свойства человека как целого (личности, субъекта деятельности):

образ мира;

направленность, социально ориентированные мотивы;

отношение к внешнему миру, к людям, к деятельности;

отношение к себе, особенности саморегуляции;

креативность, ее особенности;

интеллектуальные черты индивидуальности;

операторные черты индивидуальности;

эмоциональность, ее особенности и проявления;

особенности осознания близкого и более отдаленного родства своей профессии с другими;

представление о сложных способностях, сочетаниях личных качеств, ожидаемых в данной общности у профессионала;

осознание того, какие качества данная профессия развивает у человека;

представление о своем месте в профессиональной общности.

Праксис профессионала:

моторика;

умения, навыки, действия, ориентированные на предметную область труда;

умения, навыки, действия коммуникативные, социально-воздейственные;

умения, навыки, действия саморегуляционные.

Гнозис профессионала:

прием информации, внимание, профессиональная специфика внимания, ощущения и восприятия;

переработка информации и принятие решений, память, мышление, воображение, их профессиональная специфика.

Информированность, опыт и культура профессионала.

Психодинамика, интенсивность переживаний, быстрота их смены.

Таким образом, **профессионализм** - это интегральная характеристика деятельности, общения и личности человека труда. Профессионализм может быть описан через соотношение состояния мотивационной сферы человека труда (профессиональные ценности, профессиональные притязания и мотивы, профессиональное целеполагание и т.д.) и операциональной сферы (профессиональное самосознание, профессиональные способности, обучаемость, приемы и технологии как составляющие профессионального мастерства и творчества и др.).

Профессионализм соотносится с различными аспектами зрелости работника, в связи с чем у человека различают несколько *видов профессиональной компетентности*:

- специальную или деятельностьную, которая предполагает владение на высоком уровне профессиональной деятельностью;
- социальную, предполагающую владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества;
- личностную (владение способами самовыражения и саморазвития);
- индивидуальную (владение приемами самореализации и саморазвития
- индивидуальности в рамках профессии, способность к творческому проявлению своей индивидуальности;

Наличие всех аспектов компетентности означает достижение человеком зрелости в своей профессиональной деятельности, общении и сотрудничестве, характеризуют становление личности и индивидуальности профессионала.

Компетентность - это некоторый психологический фактор, в который входят:

исчерпывающие знания предмета и объекта деятельности;

умение разобраться в любом нестандартном вопросе, относящемся к этой деятельности;

умение и способность объяснить любые явления, связанные с деятельностью;

способность точно оценивать качество работы и ее последствия.

Компетентность - мастерство не столько в смысле исполнения, сколько в смысле организации и системного понимания всех проблем, связанных с деятельностью, умение поставить задачи и способность организовать решение конкретных проблем, относящихся к виду деятельности, в которой данный человек компетентен.

В целом профессионала можно охарактеризовать как человека, который: овладевает нормами профессии в мотивационной и операциональной сферах; результативно и успешно, с высокой производительностью осуществляет свою трудовую деятельность; следуя высоким стандартам, достигая мастерства, обладает развитым профессиональным целеполаганием, самостоятельно строит сценарий своей профессиональной жизни; помехоустойчив к внешним препятствиям, стремится к развитию своей личности и индивидуальности средствами профессии, обогащает опыт профессии оригинальным творческим вкладом, способствует повышению социального престижа данной профессии в обществе, интересу к ней.

В разных профессиях у одного и того же человека на разных этапах его развития компетентность может быть представлена разным комплексом вышеперечисленных качеств.

Несомненно, что компетентность - многоуровневое образование с компонентами когнитивного, экспрессивного и интерактивного характера. Это сложная единая система внутренних психологических составляющих и свойств личности специалиста, включающих в себя знания и умения. Есть связь и с глубинными свойствами личности - с потребностью в общении, уверенностью в себе и самооценкой. Компетентность включает в себя такие характеристики,

как интегральное соответствие личности решаемым задачам, количество и качество решенных задач, результативность и успех в проблемных ситуациях. Сюда добавляется и знание последствий применения конкретных способов воздействия и их эффективности. Компетентность имеет и свои функции: познавательную, регулятивную, функцию контроля и оценки, самооценки.

Профессионально-компетентным является такой труд педагога, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, реализуется личность педагога и в котором достигаются хорошие результаты обучения, воспитания и развития личности ребенка.

Основой педагогической деятельности является действие. Она состоит из цепочки взаимосвязанных действий, которые и образуют ее структуру. А.К.Маркова и Л.М.Митина выделяют три основных компонента в структуре педагогической деятельности: 1 – мотивационно-ориентировочное звено (ориентация в обстановке, постановка целей и задач, возникновение мотивов); 2 – исполнительское звено (реализация) и 3 – контрольно-оценочное звено (результат).

На первом этапе педагог формулирует педагогические цели и задачи (в любом виде деятельности), во втором подбирает необходимые педагогические средства для их осуществления, в третьем – анализирует и оценивает собственные действия.

Эффективность профессиональной деятельности заключается в реализации всех ее компонентов.

На каждом этапе профессиональной деятельности педагогом реализуются определенные функции: диагностическая, планирования, организаторская (*1 этап*); коммуникативная, побудительная, формирующая (*2 этап*); аналитическая, оценочная, координации, коррекции и совершенствования (*3 этап*).

Можно выделить три уровня осуществления профессиональной деятельности педагога: *исполнения* (копирование чужих образцов выполнения деятельности); *планирования* (осуществление деятельности по собственному представлению без учета обстоятельств); *проектирования* (осуществление деятельности, исходя из ее системного понимания).

Профессиональная компетентность педагога - это проявляющаяся готовность к педагогической деятельности, его отношение к делу, личностные качества, а также стремление к новому, творческому осмыслению своей работы. Она представляет собой сложное и многогранное явление. Она определяется не только профессиональными базовыми знаниями и умениями педагога, но и ценностными ориентациями, мотивами его деятельности, пониманием им себя и окружающего мира, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, и способностью к развитию своего творческого потенциала. А.К.Маркова (1993) считает целесообразным выделить узко *профессиональную и личностную человеческую компетентность педагога*. Кроме того, она указывает на *возрастную компетентность*, включающую следующие элементы:

- вхождение в специальность;
- овладение нормами профессиональной деятельности и профессионального общения;
- творчество как индивидуальный вклад в общественный опыт своей профессии;
- описание личного опыта для передачи его следующим поколениям.

Профессионализм - самый высокий уровень педагогической компетентности. Это овладение смыслами профессии, профессиональными позициями, ее гуманистической направленностью, плюс владение высокими образцами труда (мастерство), плюс поиск нового (новаторство).

Все определения профессиональной компетентности включают творчество. Профессиональная компетентность, превышающая уровень требований момента, является необходимой предпосылкой творческого отношения к труду и выхода за рамки стандарта (В.Г.Оннушкин). Творчество педагога базируется на знании своего предмета и соответствующих ему отраслей науки, владении методикой обучения и воспитания, умении разбираться в психологии. Важнейшим для творчества является понимание многообразия педагогических задач и вариативности их решения, понимание уровня и характера своего мастерства и возможности его развития, желание его совершенствовать, понимание необходимости новых решений, психологическая готовность к ним и вера в возможность их осуществления (Т.Г.Браже). У педагогов, как и всех взрослых людей, развитие психики продолжается в связи с их активной профессиональной и общественной деятельностью (Б.Г.Ананьев).

Следовательно, развитие личности педагога и его профессионализма взаимосвязаны и взаимообусловлены.

С.Б.Елканов предлагает трехкомпонентную структуру личности педагога:

- общепедагогические качества (педагогическая направленность и мотивация);
- профессионально важные качества;
- индивидуальные психологические свойства (способности, темперамент, характер, психические процессы и состояния).

Ю.Н.Кулюткин рассматривает три другие группы качеств личности, имеющих для педагога профессиональную значимость:

- способность понимать внутренний мир другого человека;
- способность к активному воздействию на ученика;
- способность владеть собой.

Однако следует отметить, что при анализе проблемы профессиональной пригодности личность чаще всего рассматривается со стороны профессионально важных качеств, а деятельность характеризуется отдельно. Дается лишь указание на наличие взаимосвязи между ними: качества личности формируются в деятельности, а наличие необходимых качеств обуславливает успешность деятельности. В действительности же нередки случаи

непродуктивности личности при наличии всех профессионально важных качеств, так как между личностью и деятельностью существуют опосредующие факторы.

Так, А.К.Маркова выделяет в структуре личности педагога так называемые интегральные характеристики:

- а) профессиональное педагогическое самосознание педагога, то есть комплекс его представлений о себе как профессионале;
- б) индивидуальный стиль деятельности и общения – характерное для данного педагога устойчивое сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и общения;
- в) творческий потенциал, то есть комплекс уникальных способностей личности, в том числе креативных, который позволяет решать педагогические задачи на нестандартном уровне.

Ядро профессионализма составляют профессиональные знания и умения.

Профессиональные знания – это сведения из педагогики, теории и методики педагогической деятельности, психологии и других общепрофессиональных и специальных дисциплин, составляющих суть профессии и определенных Государственным стандартом соответствующего образования. Можно представить профессиональные знания педагога в определенной иерархии.

Теоретико-методологические

Комплексное знание о человеке как биосоциопсихокосмическом существе. Знание закономерностей взаимодействия личности и общества, социального поведения и формирования личности. Знание закономерностей воспитания, обучения, развития личности во всех стадиях онтогенеза, влияние среды на процесс социализации личности. Знание целей, принципов, содержания, методов, форм профессиональной деятельности в различных условиях.

Методические

Знание основ методики обучения и воспитания, форм, методов и технологий педагогической работы с разными категориями детей и подростков; знание практических основ прогнозирования, проектирования, моделирования педагогической деятельности.

Прикладные

Знание способов, приемов, видов педагогической помощи детям, семьям, имеющим особые проблемы; знание образовательно-воспитательных, оздоровительных, культурно-досуговых форм педагогической деятельности.

Профессиональные умения – есть способность специалиста применять полученные профессиональные знания в практике своей деятельности. Можно сгруппировать общие профессионально-педагогические умения:

- гностические (поиск, восприятие и отбор информации);
- проектировочные (постановка целей и задач, прогнозирование);
- конструктивные (подбор и сочетание содержания, методов и средств);

- организаторские (создание условий, стимулирующих целенаправленное и природосообразное изменение обучаемых);
- коммуникативные (контактность, общение, взаимоотношения)
- оценочные (восприятие и критический анализ действий субъектов педагогического процесса);
- рефлексивные (самоанализ собственной личности, деятельности и общения).

Профессиональные умения педагога отражают общепедагогические умения и специфику его профессиональной деятельности. Рассмотрим их более подробно.

Коммуникативные умения:

- вступать в контакты с разными людьми;
- устанавливать профессиональные отношения;
- осуществлять индивидуальный подход к детям;
- сотрудничать, вступать в деловые контакты;
- создавать атмосферу комфортности, доброжелательности;
- вызывать доверие у детей, соучаствовать в решении их проблем;
- быть тактичным;
- побуждать ребенка к действию, творчеству;
- влиять на общение, отношения между детьми в микросоциуме;
- правильно воспринимать, учитывать, реагировать на критику.

Прикладные умения:

исследовательские (анализ, сбор, учет, обработка информации, подготовка аналитических материалов, разработка программ, подготовка аннотаций, статей, докладов);

социально-педагогические (анализ социальной ситуации, проблем, планирование, прогнозирование, формы и методы педагогической помощи, психотерапии);

социально-творческие (художественное творчество, техническое творчество, спортивные умения и т.п.);

социально-психологические (психолого-педагогическая диагностика, консультирование, поддержка);

Организаторские умения:

- ставить конкретные задачи, направленные на решение проблем;
- организовывать подопечных на их выполнение;
- рационально организовывать свое рабочее время;
- планировать этапы и средства деятельности по достижению результатов;
- планировать индивидуальную работу с детьми и родителями;
- организовывать отдельные виды педагогической деятельности, выполнение программ и проектов;
- объединять людей на основе их общих интересов, духовной близости.

Аналитические умения:

- изучать личность, семью, ставить педагогический диагноз;
- анализировать конкретные жизненные ситуации детей, предвидеть и предотвратить жизненные кризисы;
- проектировать конечный результат педагогической деятельности;
- анализировать результаты работы в сопоставлении с целями, выдвигать новые задачи;
- анализировать недостатки своей профессиональной деятельности;
- анализировать опыт и практику работы коллег;

Педагогические умения:

- обучать других прикладным умениям и навыкам;
- выявлять резервные возможности личности, открывать положительное в человеке и организовывать процесс самопомощи ему;
- обучать социальным навыкам;
- стимулировать положительные проявления, гуманность, милосердие в поступках, поведении человека, в отношении к другим людям;
- педагогически осмыслить поведение личности, ставить педагогические задачи, добиваться их решения;
- осуществить выбор средств, методов, приемов компетентного педагогического вмешательства в кризисные ситуации у детей;
- организовать педагогически целесообразную деятельность в социуме, педагогически управлять и корректировать социальную ситуацию;
- воздействовать на личность и группу средствами педагогической техники (речь, голос, жесты, ораторское мастерство);
- помочь ребенку наиболее эффективно наладить связь с определенной социальной средой;
- передать знания, полученные в процессе профессионального обучения и собственного опыта;
- излагать материал доступно, логично, образно, выразительно.

Умения саморегуляции:

- управлять и контролировать свои эмоции в любой ситуации;
- управлять своим настроением;
- предъявлять к себе повышенную требовательность;
- переносить большие нервно-психические нагрузки;
- поступиться своими интересами ради интересов подопечного;
- уметь снимать психологическое напряжение.

Далее можно рассматривать структуру умений как взаимосвязанные действия в процессе решения профессиональных задач: автоматизированные, репродуктивные, поисковые и творческие.

В соответствии с уровнем сформированности профессиональных умений определяется уровень профессионально-педагогической деятельности. Так, Н.В. Кузьмина выделяет:

1. Репродуктивный уровень деятельности, характеризующийся тем, что человек может сообщить другим знания, которыми владеет сам. Однако даже самые глубокие знания не являются признаком профессиональной квалификации.
2. Адаптивный уровень – новый уровень знаний и умений, включающий в себя не только знание предмета деятельности, но и особенностей его восприятия и понимания.
3. Уровень локально моделирующий знания, характеризующийся тем, что педагог умеет не только передавать знания, транслировать их применительно к аудитории, но и конструировать их.
4. Уровень системно моделирующий знания, отличающийся тем, что педагог владеет стратегиями формирования системы знаний, навыков и умений в целом.
5. Уровень системно моделирующий творчество означает, что педагог владеет стратегией превращения своего предмета в средство формирования творческой личности, способной к развитию.

Итак, *профессиональная компетентность учителя* - это сформированность в его труде различных сторон педагогической деятельности и педагогического общения, в которых самореализована личность педагога, на уровне, обеспечивающем устойчивые положительные результаты в обучении, воспитании и развитии учащихся (А.К.Маркова). Такая постановка проблемы профессиональной компетентности учителя указывает на психологические эффекты его профессиональной деятельности, которые может исследовать и оценивать лишь профессиональный психолог.

Вопрос об экспертной позиции психолога в учреждении образования является дискуссионным. Было бы желательно привлекать к психологической стороне экспертизы независимого психолога. Однако массовость аттестации педагогов, с одной стороны, и наличие внутренней экспертизы, которая является прерогативой администрации - с другой, и. Наконец, отсутствие психологов-экспертов со всей необходимостью ставят вопрос об участии школьного (детского) психолога в педагогической экспертизе.

Современное понимание сущности процедуры экспертизы профессиональной компетентности педагогов предполагает включенность психолога в изучение личности педагога в аспекте ее влияния на личность ребенка; его профессиональной деятельности по результативно-личностному аспекту; некоторых сторон педагогического общения и т.д. Перед ним открываются возможности исследования особенностей развития личности ребенка в различных условиях взаимодействия с разными педагогами.

2.3. Технология психолого-педагогической экспертизы профессиональной компетентности учителя

Психолого-педагогическая экспертиза - это процесс экспертного анализа и оценочных суждений о профессиональной компетентности педагога и рефлексии им собственной деятельности, общения с позиций результативности. Она не является самоцелью, а служит условием для дальнейшего личностного роста педагога, его профессионального самосовершенствования. Она выступает фактором повышения профессиональной компетентности педагога, если наряду с диагностической выполняет позитивно-стимулирующую, прогностическую и конструктивную функции (Р.В.Овчарова, С.С.Татарченкова, 1997).

Как социально-педагогический феномен психолого-педагогическая экспертиза может рассматриваться как процесс, процедура, способ, метод и результат оценивания профессионально-педагогической деятельности. психолого-педагогическая экспертиза - часть педагогической квалиметрии. По типу она может быть групповой, индивидуальной, рефлексивной, внешней; по форме контакта - очной и заочной; по форме предъявления материалов - устной и письменной; по отношению к объекту - открытой, закрытой, полузакрытой; по способам получения информации - прямой и косвенной; по субъектам - внешней, внутренней, самоэкспертизой; по целям и функциям - констатирующей, прогнозирующей, формирующе-развивающей.

Процесс и процедура психолого-педагогической экспертизы реализуются в системе отношений "человек-человек". Высокая личная социальная значимость экспертизы обуславливает необходимость знания и использования общих принципов организации комплексной диагностики: единство диагностики профкомпетентности и эффективности экспертизы; единство экспертизы и повышение квалификации педагога; единство внешней, внутренней и самоэкспертизы; личностно-ориентированного и гуманистического подхода; профессиональной компетентности экспертов; разделения функций и взаимодействия экспертов. *Целью* процесса педагогической экспертизы является совершенствование профкомпетентности учителя, развитие его личностных, творческих ресурсов на основе оценки их актуального уровня и обозначения зоны возможностей.

Содержание экспертизы соответствует блокам профессиональной компетентности, выделяемым с помощью адекватно подобранного диагностического инструментария. Основными *методами* экспертизы являются собеседование, зачет, экзамен, анкетирование, социологическое исследование, компьютерная диагностика, психодиагностика, самодиагностика, экспертные оценки. психолого-педагогическая экспертиза использует инструментальные, компьютерные, технические, статистические, демонстрационные, рефлексивные, статистические и др. *средства*. Она проводится в различных *формах*: практикум по педагогической рефлексии, контрольная для взрослых, исследовательские и деловые игры, тренинг,

самоэкспертиза, взаимоэкспертиза, внешняя и внутренняя экспертизы по заданным критериям и др.

Анализ эффективности экспертизы проводится на основе специально разработанных *критериев*: принятие педагогом результатов внешней экспертизы, согласование результатов внешней экспертизы и самоэкспертизы, изменение профессиональных установок педагога на основе ценностных ориентаций педагога, изменение мотивов педагогической деятельности мотивов и мотивов повышения квалификации. Каждому критерию соответствуют признаки-индикаторы.

Успешность экспертизы возможна при следующих условиях: подбор и подготовка экспертов; компетентность субъектов экспертизы; их ценностно-смысловое равенство, гуманное отношение и субъектные позиции; комплексный подход к диагностике профессиональной компетентности; взаимосвязь экспертизы, повышения квалификации и личностного роста педагога.

Психолого-педагогическая экспертиза создает базу для изменения субъективной системы отношений педагога к тем или иным явлениям педагогической реальности. На основе отношений к профессиональной деятельности меняются профессиональные установки и ценностные ориентации, которые обуславливают новые мотивы и соответствующие потребности деятельности педагога.

Влияние психолого-педагогической педагогической экспертизы осуществляется через следующие *психологические механизмы*: когнитивного диссонанса, т.е. совпадения понимания целей, задач, критериев и результатов педагогической экспертизы с самоэкспертизой педагога; идентификации собственной профессиональной деятельности с эталонами; принятие результатов комплексной экспертизы в их соотношении с эталоном; интериоризации идеальных (объективных) установок на основе педагогической экспертизы.

Поскольку профессиональная компетентность является интегральным системным образованием, ее экспертирование осуществляется на основе комплексной по содержанию и полифункциональной по субъектам и объектам диагностике.

Комплексная диагностика профессиональной компетентности педагога - это углубленный, всесторонний анализ его личности со стороны ценностных ориентаций, профессиональных установок и профессионально-важных личностных качеств; педагогического общения и педагогической деятельности, направленный на решение педагогических задач, гармонизацию личности педагога и повышение эффективности процессов профессионального роста и педагогической экспертизы. Обширное поле диагностики позволяет судить о комплексном характере ее методов (педагогических, психологических, социологических). Педагогическая экспертиза осуществляется разными экспертами-диагностами, которых объединяет единый предмет - профессиональная компетентность педагога.

Психолог принимает участие в процедуре экспертизы на всем ее протяжении. Его функции заключаются в диагностике личности педагога (личностные качества, структура интеллекта и способностей, типы поведенческих реакций, умение самомотивации и саморегуляции, мотивы и ценностные ориентации), его профессиональной деятельности (мотивы обучения, психологические центры педагогической деятельности, стиль педагогического общения, уровень коммуникативных и организаторских способностей); анализ педагогической деятельности по результативно-личностному аспекту; конкретных форм работы с детьми (психологический анализ урока, воспитательного занятия) и обратной связи (психологический анализ отношений “педагог-ребенок”, личности и деятельности педагога глазами ребенка).

Какой *инструментарий* может использовать психолог, занимаясь экспертизой профессиональной компетентности учителя?

В психологической экспертизе профессиональной компетентности педагога: может быть использован следующий комплекс диагностических методов:

- 1) метод экспресс-диагностики педагогов Р.В.Овчаровой (стиль педагогического общения, профессионально важные качества педагога);
- 2) определение уровня педагогической деятельности по результативно-личностному и функциональному аспектам Г.И.Хозяинова;
- 3) мотивы обучения педагогов Р.В.Овчаровой;
- 4) опросник сравнения мотивировок К.В.Вербовой и Г.В.Парамей (тип психологической центрации педагогической деятельности);
- 5) анкеты “эффект” и “впечатление” Р.В.Овчаровой (изучение уровня принятия педагогом результатов внешней экспертизы и выявление уровня согласованности ее результатов с самооценкой);
- 6) психологическая карта состояния педагогической деятельности учителя А.К.Марковой (для ориентации психолога в структуре и компонентах педагогической деятельности);
- 7) карты психологических показателей эффективности труда учителя и уровней его профессиональной компетентности А.К.Марковой (для ориентации психолога при составлении экспертного заключения о профессиональной компетентности педагога).

2.4. Психологический анализ конкретных видов работы педагога с детьми

Психологический анализ урока. В теории и практике педагогической психологии разработаны многочисленные варианты психологического анализа основной формы обучения - урока (Н.Ф.Добрынин, В.А.Сластенин, Н.В.Кузьмина, Л.Т.Охитин, И.А.Зимняя и др.) и практически не представлен анализ других видов педагогической деятельности. Предметом психологического анализа является урок, а единицами анализа - его субъекты (учитель и учащиеся), учебный предмет и процесс взаимодействия (сотрудничество, общение).

Теоретической основой психологического анализа урока является принцип развивающего и воспитывающего характера обучения. Урок оказывает воздействие на личность, на интеллект через чувства (внушение) и на чувства через интеллект (убеждение). Однако изменения в структуре личности происходят лишь в том случае, если ученик действует не по принуждению, а по собственному убеждению.

Схема анализа урока строится психологами на разных основаниях. Рассмотрим подход, предложенный Л.Т.Охитиной на основе исходных принципов и положений развивающего обучения. В общем плане проведения урока выделяется пять опорных пунктов психологического анализа: психологическая цель урока, стиль урока (педагогической деятельности учителя), организация познавательной деятельности учащихся, учет их возрастных особенностей.

Стиль урока как объект анализа предполагает ответы на два вопроса.

Первый. В какой мере содержание и структура урока отвечают принципам развивающего обучения, а именно: а) соотношение нагрузки на память учащихся и их мышление; б) соотношение воспроизводящей творческой деятельности учащихся; в) соотношение усвоения знаний в готовом виде и в процессе самостоятельного поиска; г) соотношение активности учителя и учащихся в проблемно-эвристическом обучении; д) соотношение контроля, анализа и оценки деятельности школьников, осуществляемых учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа учащихся; е) соотношение побуждения учащихся к деятельности и принуждения.

Второй. Каковы особенности самоорганизации учителя, т.е.: а) подготовленность учителя к уроку (степень овладения содержанием и структурными компонентами урока, степень осознания психологической цели и внутренней готовности к ее осуществлению); б) рабочее самочувствие учителя в начале урока и в процессе его осуществления (собранность, сонатроенность с темой и психологической целью урока, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему, педагогическая находчивость и др.); в) педагогический этап учителя (случаи проявления педагогического такта или нетактичности); г) психологический климат в классе (как поддерживает учитель атмосферу радостного, искреннего общения ребят с ним и друг с другом).

При анализе организации познавательной деятельности учащихся учителю предлагается ответить на вопрос о том, как были обеспечены условия для продуктивной работы мышления и воображения детей: а) как он добивался нужной избирательности, осмысленности, целостности восприятия учениками изучаемых предметов, как помогал им отличать инвариантные признаки от вариативных; б) какие установки использовал и в какой форме (убеждение, внушение); в) как добивался устойчивости, сосредоточенности внимания учащихся; г) какие формы использовал для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания нового материала.

Организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе обучения предполагает ответы на следующие вопросы: а) на каком уровне формировались знания учащихся (конкретно-чувственных представлений, понятий, обобщающих образов, открытий); б) на какие психологические закономерности формирования представлений, понятий, уровней понимания, создания новых образом опирался учитель в организации деятельности мышления и воображения школьников; в) с помощью каких приемов и форм работы добивался активности и самостоятельности мышления учащихся (система вопросов, создание проблемных ситуаций, разные уровни проблемно-эвристического решения задач с недостающими и лишними данными, организация поисковой, исследовательской работы и др.); г) какого уровня понимания (описательного, сравнительного, обобщающего, оценочного, проблемного) добивался учитель от учащихся (объяснение темы и цели работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, а также обработка результатов и оформление работы).

Анализ организованности учащихся отвечает на вопрос, какие группы по уровню обучаемости выделяет учитель и как он сочетает фронтальную работу в классе с групповыми и индивидуальными формами. Учитель должен учитывать все звенья подготовки к уроку и его проведению, возраст учащихся не только при определении цели и стиля урока, но и в организации познавательной деятельности учащихся, при дифференцированном подходе к ним в процессе обучения и в формировании личностных, деятельностных и интеллектуальных особенностях учащихся.

Различают предваряющий, текущий и ретроспективный анализ урока. Используемый учителем он формирует педагогическое самосознание, развивает профессиональную рефлекссию, чем способствует совершенствованию профессионального мастерства учителя. Следовательно, психологический анализ урока используется не только как средство экспертизы профессиональной компетентности учителя, но и его обучения профессиональной рефлексии.

Психологический анализ воспитательной деятельности

Если обучение является ведущей силой информационно-операционного развития человека, то воспитание - ведущая сила его мотивационно-ценностного развития. Путь воспитания - это выработка человеком своей личной культуры смыслов (индивидуальных вариантов отношения к значениям). Цели, ценности, мотивы личности - ускорители и замедлители

обучения. Следовательно, воспитание - условие обучения. Но и обучение, формирующее знание и умение, - условие возвышающего личность воспитания.

При многочисленных определениях воспитания как процесса, деятельности, общения в психологических концепциях присутствуют личностные реалии, которые определяют предмет воспитания:

- развивающаяся сфера мотивов и потребностей ребенка, образ Я, концепция его Я;

- личностная, индивидуальная картина мира с соответствующими приоритетами - ценностями и отношениями;

- общение и деятельность как формы реализации личности воспитанника.

Объект воспитания - ребенок как объект целенаправленного педагогического воздействия. В результате этих воздействий происходят изменения в личности воспитанника, способствующие его развитию.

Влияя с помощью внушения, эмоционального заражения, убеждения, а иногда и принуждения, педагог может изменить лишь то, что поддается изменению в конкретных условиях. Однако в любой воспитательной ситуации ребенок является активной стороной, субъектом своего поведения. С позиций субъектности ребенок может рассматриваться как субъект жизнедеятельности, субъект общения в воспитательной ситуации и субъект воспитания (самовоспитания).

Ребенок как субъект воспитания реализует разные потребности во взаимодействии с педагогом в воспитательной ситуации, принимает, различные позиции воспитателя (судья, защитник, организатор, советчик, эталон и др.) в зависимости от возраста.

Развивая возможности ребенка для проявления субъектного начала, воспитатель создает ситуации выбора, стимулирует самопознание ребенка, расширяет сферы для его самореализации, организует успех в деятельности и общении на основе индивидуального подхода.

Целью воспитания в современных условиях становится целенаправленное влияние воспитателя на развитие потребности и способности личности к саморазвитию (самопознанию, саморегуляции, самоопределению, самоконтролю, самореализации).

Психологическими механизмами воспитания являются преломление внешних влияний через внутренние условия (С.Л.Рубинштейн), сдвиг мотива на цель (А.Н.Леонтьев) и сдвиг цели на мотив (А.Н.Тубельский).

Логика воспитательной деятельности противоречит обучающей логике (сообщение знаний - упражнение - закрепление - формирование навыков). Она строится через цепочку “включение - привлекательность - осмысление”. Если суть воспитания - развитие мотивационно-потребностной сферы, а мотивы и ценности - это ориентиры воспитания, то содержание личностно-ориентированного воспитания будет определяться содержанием общечеловеческой культуры, общечеловеческими ценностями (Человек, Близкие, Отечество, Человечество, Труд, Познание).

Перечень основных критериев воспитания имеет глубокий психологический смысл:

1. Критерий отношений (самочувствие ребенка).
2. Критерий факта (уровень воспитанности).
3. Критерий коллектива (воспитательный коллектив).
4. Критерий содержания (ориентация на мотивационно-потребностную сферу детей и общечеловеческие ценности).
5. Критерий времени (подготовка к жизни в постоянно меняющемся мире).

Таким образом, при анализе воспитательной работы педагогов с позиции личностного ориентированного подхода психолог опирается на те или иные методологические основания. Это позволяет ему проследить согласованность целей, задач, методов, форм, содержания воспитательного занятия, позиций воспитателя как свидетельства методической грамотности педагога; определить сделанный им выбор воспитательных парадигм (технократическая, гуманистическая); а также эффективность занятия на основе критерия личностно-ориентированного подхода. В целом психологическая экспертиза профессиональной компетентности педагога объединяет исследования личности, педагогического общения, деятельности, как обучающей, так и воспитывающей.

1. КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Как соотносятся различные виды идентификации человека?
2. Что такое профессиональная идентичность педагога?
3. Как вы различаете понятия «квалификация», «профессионализм» и «профессиональная компетентность» педагога?
4. Каковы сущность, задачи, методы и психологические механизмы экспертизы профессиональной компетентности учителя?
5. Какие функции выполняет экспертиза?
6. Каковы процедуры экспертной деятельности психолога?
7. В чем состоит участие педагога в аттестации педагогов?

2. ТЕМЫ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

1. Профессиональная идентичность и ее становление.
2. Профессиональная компетентность педагога как объект исследования психолога.
3. Профессионализация учителя.
4. Психологический анализ урока с позиций развивающего обучения.
5. Психологический анализ воспитания с позиций личностно-ориентированного подхода.
6. Тренинг профессиональной идентичности по Л.Б.Шнейдер.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Проведите смодиагностику профессиональной идентичности по предложенным в пособии тестам.
2. Изучите пособие Л.Б.Шнейдер по тренингу профессиональной идентичности и проведите учебный тренинг в группе.

3. Изучите книгу «Экспертная деятельность психолога», составьте опорный конспект раздела «Понятие экспертизы в образовании. Экспертиза психолого-педагогических программ».
4. Посетите урок и внеклассное мероприятие и попытайтесь сделать его психологический анализ по предложенной в пособии программе.
5. Познакомьтесь с книгой А.К.Марковой «Психология труда учителя» и по предложенной карте эффективности труда оцените любимого школьного учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьмина Н.В. Профессиональная деятельность педагога. – М., 1989.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
3. Редлих С.М. Социально-профессиональная адаптация начинающих педагогов. - Москва-Новокузнецк, 1999.
4. Семаго М.М., Семаго Н.Я., Ратинова Н.А., Ситковская О.Д. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения: Методическое пособие. – М., 2004.
5. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости. – М., 2004.
6. Татарченкова С.С., Узкая М.В. Педагогическая экспертиза профессиональной компетентности учителя в ходе аттестации. – Архангельск, 1999.
7. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография. - М., 2001.
8. Шнейдер Л.Б. Тренинг профессиональной идентичности. Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов. – М., 2004.
9. Шнейдер Л.Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности. – М., 2000.

1.

ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИИ РАЗРЕШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ УЧИТЕЛЯ

Краткое содержание

Стрессоустойчивость учителя как фактор профессионального долголетия. Методы гармонизации внутреннего мира педагога. Технология профилактики эмоционального выгорания педагога. Профилактика профессиональной деформации педагога.

3.1. Стрессоустойчивость учителя как фактор профессионального долголетия*

В зарубежной психологии для обозначения специфики поведения используются термины coping ("справляться" с чем-либо, например, с проблемной ситуацией) и defense ("защита" от чего-либо, например, от неприятных переживаний). В изучении механизмов формирования coping-поведения, отраженных в трудах R.S. Lazarus, D.Mechanic, E.S.Paukel, N.Haan, E. Heim, X.Ремшмидт, Г. Томэ, выраженность тех или иных способов реагирования на сложные жизненные ситуации ставится в зависимость от степени самоактуализации личности - чем выше уровень развития личности человека, тем успешнее справляется он с возникшими трудностями. Самоактуализация рассматривается как вершинное образование личности (В.А. Ананьев, И.С. Кон, А. Н. Либин, А. Адлер, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Н. Пезешкиан, Э.Фромм).

Подчеркивая уникальность, неповторимость личности учителя, с одной стороны, и особые требования, предъявляемые к личности учителя социумом, некоторые ученые указывают на наличие специфических черт личности учителя (А.А. Баранов, М.А. Беребин, А.А. Радугина, Л.Н. Собчик). Их возникновение связывается с влиянием хронических стрессогенных и фрустрирующих обстоятельств педагогической деятельности. Профессиональные стереотипы рассматриваются как неотъемлемая часть достигнутого уровня мастерства.

Проблема устойчивости к психологическому стрессу в педагогической деятельности активно исследуется как в зарубежной (I. Dunham, С.Н. Lau, E. Paukel), так и в отечественной литературе (А.А. Баранов, М.А. Беребин Л.И. Вассерман, Н.С. Гришина, В.И. Журавлев, Г.М. Румянцева, Р.М. Грановская).

Критерии устойчивости к психологическому стрессу рассматривались в трудах по психологии деятельности и психологии здоровья (В.А. Ананьев, В.Н. Мясищев, А.Ф. Лазурский, А.А. Баранов, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, Н. Пезешкиан). Из свойств личности можно назвать:

1. Способность руководить своими действиями и поступками, быть ответственным перед собой за все происходящее (уровень субъективного контроля).

* В этом параграфе использованы материалы исследования Л. В. Смоловой.

2. Наличие таких качеств личности, как: эмоциональная зрелость, устойчивость, уверенность в себе, спокойствие, низкое эго-напряжение, социальная смелость.

3. Потребность в самоактуализации.

Внутриличностные механизмы преодоления стрессовых состояний представлены механизмами психологических защит и механизмами совладания (coping).

В проведенных экспериментальных исследованиях выявлено, что для учителей *в целом* выраженными являются следующие психологические особенности (Л. В. Смолова, 1999):

- преобладание экстернального локуса контроля, подчиненность, сдержанность, высокая чувствительность, практичность, консерватизм, высокий самоконтроль, интравертированность, конформность, преобладание экстрапунитивных реакций, недостаточно высокий уровень социальной адаптивности, выраженность психологической защиты "реактивные образования" и "рационализация", активное использование конструктивных стратегий совладания.

У учителей в больших городах:

- тенденция к слабости "Я", к эмоциональной неустойчивости, неуверенности в себе, высокому эго-напряжению, тревожности, большему использованию неосознаваемых способов преодоления стрессогенной ситуации, а также копинг-механизмов "фатализм" и "безнадежность".

Характерными особенностями *учителей малых городов* являются:

- тенденции к сильному "Я", эмоциональной устойчивости, низкому эго-напряжению, низкой тревожности, зависимости от группы, склонности ориентироваться на ее нормы, гибкости в общении, более низкой напряженности защит.

Учителя из малого города имеют более высокие показатели по критериям устойчивости к психологическому стрессу: общей интернальности, эмоциональной устойчивости и силы "Я", уверенности в себе; и более низкие показатели эго-напряжения и общей напряженности.

Таким образом, на устойчивость к психологическому стрессу учителей оказывают влияние некоторые социальные факторы, сопровождающие учительский труд, такие как уровень урбанизации среды, численность педагогических коллективов, миграционный фактор.

Устойчивость к психологическому стрессу, под которой понимается интегральная личностная характеристика, обеспечивает определенное отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействует успешному выполнению деятельности (Л. В. Смолова).

Л.В.Смоловой выявлено наличие двух качественно своеобразных видов устойчивости к психологическому стрессу. *Первый вид стрессоустойчивости предполагает достижение "активного самосохранения", второй - достижение "защищенности".*

Устойчивость, проявляющаяся как "активное самосохранение", характеризуется присвоением ответственности за собственный выбор, предпочтением индивидуальных, гибких способов преодоления стресса, стремлением к личностному росту и развитию.

Формирование устойчивости к психологическому стрессу как "защищенности" сопровождается привлечением стандартных, стереотипных способов взаимодействия со стресс-факторами, связано с делегированием ответственности за свою жизнь.

Существует качественная динамика свойств личности учителя, которая обнаруживается на всем протяжении времени пребывания в профессии и может

приводить к смене видов устойчивости к психологическому стрессу. Более типичным для педагогов является отказ от конструктивных способов достижения устойчивости, связанный с "синдромом выгорания".

На устойчивость к психологическому стрессу учителей оказывают влияние некоторые социальные факторы, сопровождающие учительский труд, такие как уровень урбанизации среды, численность педагогических коллективов, миграционный фактор. Например, установлено, что учителя малых городов, как было выявлено, в меньшей степени подвержены профессиональному стрессу.

Менее устойчивы к профессиональному стрессу группы учителей со стажем работы до трех лет, от 6 до 10 и более 25 лет. Выделенные группы описываются с точки зрения этапов пребывания в профессиональной деятельности учителя соответственно как: "вхождение" в работу, начало профессиональной социализации личности и формирование профессиональной идентичности, "выход" из профессии.

При изучении психологических особенностей *группы учителей со стажем работы в школе до 3 лет* обнаруживается двойственность личностных проявлений, которая выражается во внутриличностном конфликте (на начальной его стадии), который выражается, с одной стороны, стремлением к потребности быть независимым, самостоятельным, быть индивидуальностью, быть уникальным; с другой - страх быть таковым. Наличие этой проблемы объясняется с точки зрения проживания этапа профессиональной социализации, под которой понимается процесс вхождения личности в профессиональную среду, усвоения ею профессиональных влияний, приобщение к системе социальных связей. Таким образом, разрешением этого внутреннего конфликта на стадии профессиональной социализации будет принятие учителем решения о соотношении указанных потребностей (или о выборе в пользу какой-либо из потребностей).

Основными особенностями *группы учителей со стажем работы в школе от 6 до 10 лет* являются следующие: креативность, спонтанность, естественность, выражение истинных чувств которые блокируются возрастающим контролем. Способность к спонтанному поведению фрустрируется культурными нормами, правилами стандартного педагогического поведения. Внутриличностный конфликт начинает

обостряться и проявляться в отказе от собственной уникальности и индивидуальности.

Способы преодоления психологического стресса *учителями со стажем работы в школе более 25 лет* характеризуются ростом контроля, ориентацией на социальные правила и стандарты, усиление эго-напряжения, сдержанности; падение уровня субъективного контроля; усиление напряженности защит, механизмов "вытеснение", "замещение", "реактивные образования".

Рассматриваемые изменения относятся к стремлению личности отождествить себя с социальной ролью учителя, подмене собственных вкусов и оценок внешними социальными стандартами. Они отражают процесс постепенной утраты спонтанности, гибкости, эмоциональное истощение личности, связанное с поддержанием контроля с одной стороны, и функционированием защит - с другой. Эти изменения могут рассматриваться как процесс эмоционального выгорания учителей, который обнаруживается в духовном окостенении, потере индивидуальности, авторитарности, конформизме, консерватизме. Усиление роли механизмов психологических защит "реактивные образования" и "регрессия" свидетельствует о выраженной тенденции учителей к уходу от реальности, отступу в иллюзию, который сопровождается несознаваемой скрытой агрессией.

Таким образом, устойчивость к психологическому стрессу *на начальном этапе работы в школе (стаж - до 3 лет)* достигается за счет субъективного контроля, самоактуализации, в *периоде от 6 до 10 лет стажа* достигается за счет включенности механизмов защит. Изменения в связях (ослабление вовлеченности, общей интернальности, "слабости-силы "Я", и усиления механизмов защит), свидетельствуют об изменении актов приспособления в достижении устойчивости к психологическому стрессу.

В **период "профессиональной социализации"**, характеризующийся вхождением в профессию учителя, устойчивость к психологическому стрессу достигается за счет экстернального локуса субъективного контроля, внутреннего потенциала самореализации, социальной смелости, силы "Я", уверенности в себе, низкого эго-напряжения, использования конструктивных стратегий совладания и психологических защит "реактивные образования" и рационализация". Структура личностных показателей выявляет богатство и многообразие связей. Достижение устойчивости на этом этапе носит характер "активного самосохранения" связано с богатым внутренним потенциалом учителя.

Период "профессиональной идентификации" соотносится с отождествлением личности с социальной ролью учителя, усилением внутриличностного конфликта, отказа от собственных потребностей и желаний в угоду профессиональным требованиям. Устойчивость к психологическому стрессу на этом этапе достигается за счет усиления тревожности, роста эго-напряжения, повышения интернальности. Структура личностных показателей обнаруживает распад связей. Этот период характеризуется как этап, когда изначально предполагавшиеся способы активного преодоления агрессоров,

насыщающих учительскую деятельность, со временем могут видоизмениться и перейти в ригидные поведенческие формы.

Устойчивость к психологическому стрессу **периода "накопленного профессионального стресса"** достигается за счет усиления эго-напряжения, контроля, а также усиления бессознательных способов совладания, то есть механизмов защит. Усиление реактивных образований может свидетельствовать об усилении аутоагрессии и внешней агрессии. Структура личностных показателей свидетельствует о включенности механизмов защит в систему общих взаимосвязей, ослаблении вовлеченности общей интернальности, "слабости-силы "Я", и усиления роли механизмов защит. Такое формирование системы защиты личности от стресс-факторов, которое сопровождается привлечением стандартных, стереотипных, не меняющихся способов взаимодействия с ними, не только не будет способствовать в итоге сохранению психического здоровья, но, наоборот, может выразиться в проявлении синдрома "выгорания".

В целом изменения в структуре личности учителей в зависимости от продолжительности работы в школе представляют собой динамический процесс, проявляющийся в отказе от собственных потребностей в угоду социальным требованиям и стандартам поведения, о чем свидетельствуют: усиление эго-напряжения, самоконтроля, сдержанности, конформности, интравертированности, снижение силы "Я", ослабление потребности в личностном развитии, креативности, спонтанности, аутосимпатии.

Устойчивость к психологическому стрессу на этапе "профессиональной социализации" (стаж - до 3 лет) достигается за счет внутреннего потенциала самореализации, социальной смелости, силы "Я", уверенности в себе, низкого эго-напряжения, использования конструктивных стратегий совладания и психологических защит "реактивные образования" и "рационализация". *В период "профессиональной идентификации" (стаж - 6-10 лет)* - за счет отказа от собственных потребностей и желаний в угоду профессиональным требованиям, усиления тревожности, роста эго-напряжения. *В период "накопленного профессионального стресса" (стаж - более 25 лет)* - за счет отказа от ответственности, усиления, ригидности, напряжения, контроля, ослабления силы "Я" и социальной смелости, а также усиления бессознательных способов преодоления стресса.

Устойчивость, проявляющаяся как "активное самосохранение", связана с такими характеристиками как способность руководить своими действиями и поступками, быть ответственным перед собой за все происходящее, эмоциональная зрелость, уверенность в себе, сила "Я", низкое эго-напряжение, социальная смелость, потребность в самоактуализации.

Устойчивость, проявляющаяся как "защищенность", связана с делегированием ответственности за собственную жизнь и поступки, слабостью "Я", эмоциональной незрелостью, высоким эго-напряжением, самоконтролем, социальной незрелостью, застенчивостью, низкой потребностью в личностном росте и развитии, преобладанием неосознанных механизмов преодоления стресса.

Рассматриваемые изменения относятся к стремлению личности отождествить себя с социальной ролью учителя, подмене собственных вкусов и оценок внешними социальными стандартами. Также наблюдаемые изменения в структуре личности отражают процесс постепенной утраты спонтанности, гибкости, эмоциональное истощение личности, связанное с поддержанием контроля с одной стороны, и функционированием защит - с другой. Эти изменения можно рассматривать как процесс эмоционального выгорания, который обнаруживается в духовном окостенении, потере индивидуальности, авторитарности, конформизме, консерватизме.

Указанные изменения связаны с синдромом "выгорания", который представляет собой процесс формирования устойчивости к психологическому стрессу по типу "защищенности" и может быть следствием систематического использования и закрепления деструктивных механизмов психологической защиты.

Фактор стажа оказывается более значимым в структуре изменений личности, что позволяет говорить об относительной независимости факторов стажа и возраста в их влиянии на личность учителя.

3.2. Методы гармонизации внутреннего мира педагога

Педагогу гораздо сложнее разобраться в своих личностных проблемах и справиться с ними, чем совершенствоваться в той или иной профессиональной области. Традиционное невнимание к личности самого учителя, миф об идеальном учителе, постоянная демонстрация в лице учителя «сильного» типа личности привели педагога к закрытой неискренности и другим способам защитного и компенсаторного поведения. Сложившийся в педагогической культуре менталитет педагога не позволяет ему думать о себе как некомпетентном в каких-то сферах, имеющем право на ошибку, уязвимом, слабым, нуждающемся в психологической поддержке и помощи не только со стороны психологов, но и собственной семьи, и собственных воспитанников, учеников. Высокие энергетические затраты профессии сами по себе плюс забота о поддержании культивируемого «имиджа» имеют высокую психологическую цену. В этих обстоятельствах педагог испытывает огромное нервно-психическое напряжение и часто не справляется с ним, не владея специальными методами и приемами саморелаксации.

А. Психотехнические игры и упражнения, которые может использовать психолог, помогая педагогам справиться с обстоятельствами, направлены на достижение двух целей (Самоукина Н.В., 1993). *Во-первых*, они способствуют гармонизации внутреннего мира педагога, ослаблению его психической напряженности, т.е. имеют сугубо психотерапевтические цели. *Во-вторых*, они нацелены на развитие внутренних психических сил учителя, расширение профессионального самосознания. Регулярное выполнение педагогом психотехнических игровых упражнений поможет ему правильно ориентироваться в собственных психических состояниях, адекватно оценивать их и эффективно управлять собой для сохранения и укрепления собственного психического здоровья и, как следствие, достижения успеха в профессиональной деятельности при сравнительно небольших затратах нервно-психической энергии.

Для занятий психотехническими играми не требуется большого количества времени и специальных помещений. Самостоятельно, в паре с другим педагогом, под руководством психолога педагог может практиковать такие игры на уроках, переменах, в специально отведенное время. Необходимо выработать у педагога привычку к психотехническим действиям, сформировать потребность в психологической стабильности и внутреннем порядке.

Применяемые игры условно делятся на пять типов: игры-релаксации, адаптационные игры, игры-формулы, игры-освобождения и игры-коммуникации.

1. Игры-релаксации

В любой профессии, изобилующей стрессогенными ситуациями, важным условием сохранения и укрепления психического здоровья работника

выступает его умение вовремя «сбрасывать» напряжение, снимать внутренние зажимы, расслабляться. В течение 2—5 мин, затраченных на выполнение психотехнических упражнений, педагог может снять усталость и обрести состояние внутренней свободы, стабильности, уверенности в себе. Выполняя эти упражнения, он принимает своеобразный «психологический душ», очищающий психику и способствующий быстрому и эффективному отдыху.

Перечень игр: «Внутренний луг», «Пресс», «Дерево», «Настроение», «Пословицы», «Воспоминания», «Книга», «Мария Ивановна», «Голова», «Руки», «Я — ребенок», «Открытость», «Ритм», «Я — резервуар».

2. Адаптационные игры

Используются в период адаптации молодого педагога к профессиональной деятельности, смене педагогического коллектива, после длительного перерыва в работе, каникул. Они способствуют развитию самоконтроля и волевых процессов. Упражнения проводятся за 15 мин до начала занятий и в первые минуты после начала занятия. При этом используются игры «Фокусировка», «Дыхание», «Психоэнергетический зонтик», «Распределение внимания», «Переключение внимания», «Животное», «Эмоция».

3. Игры-формулы

Эти игры используются для вербального самовнушения. Формулы могут произноситься про себя или вслух при подготовке к занятию, в процессе рабочего дня, перед трудной ситуацией. Произнесение формул необязательно проводится точно по тексту. Можно проявлять индивидуальные вариации и отступления в виде выбора стиля формул, слов, длительности фраз и т.п. Важно иметь четкий язык формулировки самоприказа. Тексты формул самовнушения составляются педагогом заранее, но иногда могут использоваться спонтанные самоприказы, возникающие в ситуации «здесь и теперь». Для оперативного пользования формулой желательно иметь короткий текст. Большое значение имеет начало формулы: «Мое желание иметь...», «Я все сумею...», «Я убежден в том, что...», «Я верю в то, что...». Формула самовнушения повторяется до семи раз. При этом важна вера в «магические действия» произносимых слов. Проговаривание формул должно сопровождаться концентрацией воли и состоянием сосредоточенности. Используются утренние и вечерние формулы, имеющие целью внушить уверенность в себе, любовь к детям, позитивное отношение к работе; игры-формулы в течение рабочего дня, ориентированные на уменьшение напряжения, снятие волнения и усталости, восстановление сил.

4. Игры-освобождения

Это методическое выражение идеи децентрации. Любое напряженное психическое состояние характеризуется суженностью сознания и сверхконцентрацией человека на своих переживаниях. Ощутимое ослабление внутренней напряженности достигается в том случае, если человек сумел снять

центр ситуации с себя и перенести его на что-либо другое. По сути дела, децентрация осуществляется как объективация эмоционально отрицательного состояния, выбрасывания его вовне и тем самым избавление от него.

Существует несколько форм децентрации: ролевая, интеллектуальная, коммуникативная. Первая связана с перевоплощением человека в другой предмет, например в дерево; вторая производится за счет педагогической рефлексии, взгляда на себя со стороны, «психологического зеркала», например видеокамера; третья реализуется в ходе диалога с переменной коммуникативных позиций, например плохой — хороший. Перечень игр-освобождений: «Диалог», «Видеокамера», «Плохой — хороший», «Мой враг — мой друг».

5. Игры-коммуникации

Для успешного выполнения педагогической деятельности воспитатель должен уметь занимать коммуникативные позиции в зависимости от обстоятельств. Но в реальной практике часто происходит смещение позиций и нарушение правил общения. Позиционные игры способствуют формированию у педагогов внутренних средств, помогающих правильно ориентироваться в ситуациях общения. Игровые упражнения: «мышечная броня», «маска релаксации», «давление», «поставь себя на место другого», «монолог с двойником», «нейтрализация», «равенство», «взаимодействие», «Я—педагог», «Я—жена», «Я—мать», «анонимный список претензий», «ревизия» и др. Эти упражнения направлены на оптимизацию отношений педагога с учащимися, коллегами, родителями и собственной семьей.

Б. Методы самоактуализации педагога. В педагогическом общении каждый педагог использует свой индивидуальный стиль, свои способы влияния на детей. Одни педагоги (авторитары) открыто заявляют о своих целях и жестко добиваются их реализации. Они действуют по принципу «цель оправдывает средства». Другие (манипуляторы) скрывают свои истинные намерения, используя более мягкие средства воздействия, заставляющие ребенка жить по сценарию педагога, не замечая этого. Третьи (актуализаторы) искренне сообщают о своих намерениях, приглашают к совместному обсуждению выбора средств их достижения, глубоко верят в себя и своих воспитанников, их возможности. В

Манипуляция — вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями (Доценко Е.Л., 1996). В практическом смысле манипуляция — это действия, направленные на «прибирание к рукам» другого человека, помыкание им, производимое настолько искусно, что у того создается впечатление, будто он самостоятельно управляет своим поведением.

Педагогическое манипулирование не является полноценным общением, это его замена, суррогат. Оно всегда характеризуется формулой «субъект — объект». При этом выступающий в роли объекта ученик утрачивает активность,

но зато развивает реактивность в виде агрессивности, тревожности и т.п. Педагог-манипулятор личностно закрыт от ученика. Он думает одно, говорит другое, а делает третье. Он не заботится о психологическом комфорте ребенка, не анализирует, что тот чувствует, как он относится к учителю, обучению, школе. Педагог расчетливо реализует в деятельности свои профессиональные, а иногда и личностные цели. Некоторые исследователи полагают, что манипулирование деструктивно по своим последствиям как для адресата, так и для самого манипулятора. Личностная структура адресата упрощается, он искусственно задерживается в своем развитии, «роботизируется». Другие утверждают, что манипуляция, использование психологических автоматизмов — неизбежное явление общества эпохи «карнегизации». Подавляющее большинство педагогических систем, предполагающих обучение, воспитание, формирование, также предполагает манипулятивное воздействие на ребенка. Однако воспитательное воздействие обязательно включает и поддержку ребенка в его личностном росте. Потерпевший же от манипуляции ребенок страдает из-за того, что обвиняет себя, а не манипулятора в неверном выборе, когда поступок уже совершен. Возникшее состояние создает картины внутреннего разлада, нарушение целостности личности. Деформация или задержка личностного роста для педагога-манипулятора чревата еще большими последствиями. Он сам является инициатором, а не жертвой. Со временем он создает целую систему манипулятивных средств, от которых не может отказаться. Технология манипулятивного воздействия требует внутренней раздвоенности и ведет к дезинтеграции личности.

Педагог не только может быть манипулятором, но и сам является жертвой манипулирования со стороны, администрации, коллег, детей, собственной семьи и т.д. Поэтому очень важно научить его, с одной стороны, поведению самоактуализирующейся личности, а с другой стороны — конструктивным способам защиты от манипуляций.

Возможные индикаторы манипуляции, о которых должен знать педагог:

- а) дисбаланс в распределении ответственности за совершаемые действия и принимаемые решения;
- б) деформация в соотношении выигрыш — плата;
- в) наличие силового давления на личность;
- г) необычность ситуации взаимодействия (необычность мишеней воздействия, компоновки информации, несоответствие вербального и невербального поведения, стремление вызвать стереотипную реакцию);
- д) необычность психологических реакций адресата (появление психологических автоматизмов, регрессия к инфантильным реакциям, скоропалительное принятие решений, состояние суженности сознания, изменение фоновых состояний — суетливость, напряженность, агрессия, обида и др.).

Типология защитных действий

Основной мишенью манипулятивных воздействий являются собственно-личностные (мотивационные) структуры, а основной деструктивный эффект — их расщепление. Таким образом, защита от манипуляции есть в первую очередь защита своей личности, сопротивление созданию в ней «пятой колонны», уничтожение и изгнание «перебежчиков» — структур, объективно работающих на пользу манипулятора (ЕЛ. Доценко).

Отталкиваясь от филогенетически исходных форм самозащиты, можно выделить шесть основных способов противодействия манипуляторам.

1. Уход — увеличение дистанции, прерывание контакта, выведение себя за пределы достигаемости влияния, смена темы беседы, уклонение от встреч, отчуждение, отказ от контакта.

2. Изгнание — увеличение дистанции, удаление агрессора, осуждение, насмешки, ответная агрессия, уничтожение.

3. Блокировка — контроль воздействия, смысловые барьеры (мне трудно понять...), ролевые рисунки (я на работе...), ограждение себя, самоизоляция.

4. Управление — контроль воздействия, влияние на его характеристики (плач, вздохи, подкуп и т.д.), помыкание, подчинение другого.

5. Замирание — контроль информации о самом субъекте, сокращение подачи, искажение, оцепенение, подавленность.

6. Игнорирование — контроль информации, ее сокращение, стереотипизация, умаление степени угрозы, утрата адекватного восприятия, иллюзии.

Психотехники совладения

Совладать с собой в контексте защиты от манипуляции означает не позволить манипулятору достичь своих целей. Педагог может это сделать в трех формах:

а) не допустить поражения внутренних мишеней адресата — таких, как побудители активности (потребности, склонности, идеалы); регуляторы активности (установки, нормы, убеждения, оценки, верования); когнитивные структуры, операциональный состав деятельности (способ мышления, стиль мышления, привычки, умение, квалификация); психические состояния (фоновые, функциональные)

б) задержать автоматические реакции на выходе, не позволить появиться ожидаемым манипулятором чувствам и поведению, перенаправив энергию на анализ ситуации;

в) привести свой личностный аппарат в такое состояние, когда внешнее воздействие не способно произвести разрушительный эффект (разотождествление).

Не менее важная сторона работы психолога — обучение тому, как не манипулировать другими. Обращаясь к манипуляторам, Э. Шостром предлагает использовать уже готовые личностные предпочтения в средствах

достижения цели (чаще деструктивные) таким образом, чтобы на их основе можно было создавать более конструктивные.

<i>Манипуляция</i>	<i>Майевтика</i>
Поиск односторонней выгоды	Взаимовыгодное сотрудничество
Скрытое воздействие	Явное открытое воздействие
Опора на автоматические и стереотипные реакции обеих сторон	Развитие творческого потенциала
Создание иллюзий независимости	Двухстороннее принятие ответственности
Преследование целей, в которых собеседник не заинтересован	Заинтересованность в совместном результате

Итак, закономерности личностного роста дают возможность альтернативного выбора между самоактуализацией и манипулированием. Если психолог помогает педагогу избрать первый путь, необходимо развивать его способности к самопознанию, самопринятию, самоотдаче, что и является дорогой к самоактуализации.

В. Методы активизации личностных регуляторов профессиональной деятельности педагога. Психологический механизм формирования и развития профессионализма как подструктуры личности может быть представлен следующим образом. Педагог в процессе самосознания, самооценки и саморегуляции своих психических состояний раскрывает внутренние причины затруднений и овладевает средствами их преодоления. Однако трудности педагогической профессии порождают, как правило, ситуацию внутреннего конфликта. Активный путь разрешения внутреннего конфликта характеризуется тем, что личность инициирует воздействие на источник противоречия с целью преодоления его причин. Реактивный путь предлагает преодоление противоречий за счет включения защитных механизмов.

Причинами, блокирующими личностные регуляторы профессионального роста, являются неадекватность практического действия педагога его собственным ценностным ориентациям и мотивам деятельности (педагоги-«теоретики»); активная организация практической деятельности на фоне авторитарных ценностных ориентации и мотивов деятельности (педагоги-«практики»); неспособность практически освоить профессиональные умения и навыки на фоне авторитарных ценностных ориентации и мотивов деятельности (педагоги-«неудачники»).

Работа психолога с педагогами по активизации личностных регуляторов поведения должна строиться на следующих принципах: приоритетность

лично-направленных профессионально-ценностных ориентации над практико-ориентированными; адекватность логики педагогической рефлексии; интегрированности человековедческих знаний и межпредметных связей; вариативность содержания обучения в зависимости от конкретного опыта и характера затруднений педагогов. Основным методом обучения педагогов в этом аспекте является развивающая педагогическая игра. Цель игры, как и цель педагогической деятельности, не должна быть подчинена узкой производственной необходимости. Она познавательна и созидательна. Ее продукт не предназначен для немедленного перенесения на реальную деловую почву. Он ценен как результат опредмечивания способностей игрока. Игровая модель не должна полностью задаваться ведущим. По ходу игры сохраняется полная свобода выбора роли и ее смены. Репертуар ролей: психолог, актер, управленец, исследователь, философ и др.

Главную функцию в активизации личностных регуляторов поведения выполняет основная единица игры — роль. Решающее значение имеет новизна роли для педагога, обеспечивающая «взгляд со стороны». Например, в роли психолога — это способность оценивать не личность, а поступок; распознавать характер внутренних проблем личности как причин отклонений в ее поведении и т.д. Роль «не учителя» стимулирует различные личностные возможности педагогов, способствует коррективке их соответствия со своими индивидуальными особенностями.

Цикл игр с педагогами включает пять основных блоков: личность, совместная деятельность, средовая адаптация, творчество и педагогическая концепция. Ниже приводится иллюстрация методики одной из таких игр (Каминская М.В., 1995).

1. Игровое проектирование «Путь к самоопределению»

Данное занятие проводится с целью оказания помощи учителю в осознании общих профессиональных стереотипов учительского труда, препятствующих развитию мастерства. В ходе занятия учителю оказывается помощь в формировании перспективных педагогических идей, на основе которых можно успешно развивать профессионализм независимо от стажа работы в школе.

Оборудование

Каждому участнику игрового проектирования приготовлена карточка-рисунок «Белый медведь»: оформленные на плотной бумаге задания группам, карточка с названиями мифов — «Миф о Великом Учителе», «Миф о Цели Образования», «Миф о Чтении — Лучшем Учении», «Миф о Вечном Бое», четыре венка оратора.

1 тур. Введение в игровую ситуацию (20 мин)

Ведущий рассказывает историю о белом медведе и выдает карточка-рисунки участникам, сидящим в кругу; *«Я рассказываю вам историю о том, как однажды в зоопарк привезли медведя. Однако к моменту его прибытия предназначенная для него большая клетка с бассейном оказалась не готова, и*

зверя пришлось поместить в маленькую тесную клетку— всего 6 шагов в длину. За три недели, проведенные в тесной клетке, медведь привык передвигаться лишь на эти 6 шагов. Прошло время. Медведя переместили в новую большую клетку, но он продолжал двигаться в привычном замкнутом пространстве: 6 шагов туда и 6 шагов обратно. Что мешает медведю выйти из клетки? Выйти за рамки, продвинутые вперед?»

В спонтанной беседе устанавливается, что мешает привычка, стереотип поведения и убеждение, что дальше клетки выходить нельзя. Это проблема медведя.

«А есть ли стереотипы в нашей учительской профессии? Какие привычные и правильные с виду устои в нашей работе вызывают ваше сомнение или несогласие? Какие школьные правила мешают вам творчески работать, проявить свои возможности в полную силу?»

Ведущий передает по кругу карандаш и просит каждого по эстафете назвать, что из общепринятого в учительской работе не устраивает его. Например, обязанность держаться по-учительски, носить соответствующую деловую одежду, указывать и требовать и т.д.

В конце круга все перечисленные нормы, функции или содержание работы учителя ведущий с общей помощью участников классифицирует на проблемы:

1. Содержания образования (чему учит — готовым программным знаниям или самопознанию и саморазвитию личности).
2. Методики воспитания и обучения (как учить, какими средствами и способами — с помощью учителя, книг и слова или через другие источники познания).
3. Назначения и места в педагогическом процессе учителя (кто учитель - Бог, идол или путник, ищущий к своей творческой цели).
4. Взаимоотношения учителя со всеми участниками педагогического процесса (это атмосфера борьбы, преодоления недостатков, исправления ошибок в тетрадах и поведении или атмосфера покоя, равновесия, положительного внимания на себе и остальных).

Причинами всех четырех проблем ведущий объявляет мифы, которыми заражено учительство. Карточки с названиями мифов учитель прикрепляет к доске, просит участников индивидуально определиться, с каким мифом ему интересно дальше работать. В зависимости от интересов ведущий образует четыре группы и помогает всем расположиться в аудитории для групповой работы. В каждой группе выбирается оратор, ему на голову возлагается венок оратора. Оратор получает у ведущего задание группе.

II тур. Опровержение мифов (10—15 мин)

Задание группе: Разработайте опровержение выбранного вами мифа. В противовес общепринятому бытующему в школе мнению или практике выдвиньте перспективную педагогическую идею, способную вывести учителя

из клетки стереотипов на тропинку творческого роста. Обсудив проект опровержения, послушайте своего оратора — достаточно ли убедительно он сокрушает миф и достаточно ли привлекательно он представляет вашу перспективную педагогическую идею.

Время оратора для выступления — 2 мин. Во время групповой работы ведущий консультирует каждую группу, помогает подобрать аргументы и сформулировать перспективную идею.

III тур «Бой ораторов»

Ведущий приглашает оратора на «арену» и объявляет порядок «боя». По сигналу ведущего оратор должен, не останавливаясь, в течение двух минут выступить с речью по опровержению своего мифа. По истечении двух минут группе дается право закончить подготовленную речь, если оратор не уложился. По итогам каждого выступления ведущий спрашивает у «публики»:

1. Какой из аргументов-разоблачений показался вам наиболее убедительным?

2. Согласны ли вы, что идея, выдвинутая оратором взамен мифа, действительно перспективная?

Если на оба вопроса «публика» дает исчерпывающие ответы, миф считается опровергнутым.

IV тур. Завершение игрового проектирования

Ведущий просит участников записать на рисунке-карточке «Белый медведь» по одной перспективной педагогической идее, выдвинутой оратором, и сообщает, что эти идеи лягут в основу программы дальнейших педагогических занятий по развитию профессионального мастерства. (Ориентировочная формула идей:

«Миф о Цели Образования» — идея саморазвития личности, идея овладения личностью способами познания и удовлетворения своих потребностей; «Миф о Чтении — Лучшем Учении» — идея учения в деятельности, идея «постановки ума»; «Миф о Великом Учителе» — идея учителя-путника, учителя творческой личности; «Миф о Вечном Бое» — идея покоя и равновесия, доброжелательного сотрудничества и диалога.)

Так называемые активные формы работы с педагогами, в частности деловые игры, особенно связанные с проигрыванием «взгляда со стороны» на обсуждаемые проблемы, помогут психологу включить личностные регуляторы перестройки поведения и профессиональной деятельности учителей и воспитателей.

2. Тренинг личностного роста для педагогов. Данный тип тренинга решает все те задачи, которые характерны для социально-психологических тренингов (их технология описана ранее). Однако его главной целью является развитие личности. Тренинг состоит из шести занятий, каждое из которых решает специфическую задачу (Н.С.Прутченков, 1993).

Позиция психолога на протяжении всех занятий - это позиция доброжелательного и понимающего друга, помогающего каждому участнику стать самим собой и создающего для этого благоприятные психологические условия. Для этого психолог организует обсуждение и принятие правил групповой работы, знакомит с ее целями и задачами, следит за их выполнением. Объясняя цель проводимого упражнения, подробно излагает инструкцию, дает необходимые разъяснения, отвечает на вопросы. Психолог постоянно отслеживает динамику группы и эмоциональное состояние ее участников, а в случае необходимости, оказывает им психологическую поддержку. После каждого занятия подводятся итоги и дается домашнее задание.

Принципы работы тренинговой группы

Среди принципов организации социально-психологического тренинга в этом разделе назовем лишь основные, так как в специализированных тренингах используются дополнительные принципы и правила.

1. Принцип диалогизации взаимодействия, т.е. равноправного полноценного межличностного общения на занятиях группы, основанного на взаимном уважении участников, на их полном доверии друг другу. В случае доминирования одного или нескольких из них общение теряет характер подлинного диалога и переходит в русло монолога, что противоречит самой природе тренинга.

2. Принцип постоянной обратной связи, т.е. непрерывное получение участником информации от других членов группы, анализирующих результаты его действий. Благодаря именно обратной связи человек может корректировать свое последующее поведение, заменяя неудачные способы общения на новые, проверяя их воздействие на окружающих. Для этого должны быть созданы условия, обеспечивающие готовность участников говорить друг о друге, о самих себе и слушать мнение о себе. Такая преднамеренная обратная связь, осуществляемая сознательно, дает максимальный развивающий эффект.

3. Принцип самодиагностики, помогающий самораскрытию участников, осознанию и формулированию ими собственных личностно-значимых проблем. В содержании занятий предусматриваются упражнения, помогающие человеку познать себя, особенности своей личности. Необходимо помочь каждому члену группы увидеть себя в разных ситуациях, где от него требуется принятие определенного решения и его осуществление. Чаще этому помогает не вербальный (словесный) способ общения, а практические действия. Этим тренинг отличается от обычных учебных занятий.

4. Принцип оптимизации развития. От ведущего требуется не только четкая диагностика и квалифицированная констатация определенного психологического состояния отдельных участников и группы в целом, но и активное вмешательство в происходящее с целью оптимизации условий, необходимых для их развития. Используя специальные упражнения, ведущий

должен стимулировать саморазвитие участников, направлять их усилия в нужное русло.

5. Принцип гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер. С одной стороны, для тренинга характерен высокий эмоциональный накал, учащиеся искренне переживают происходящие в группе события. Это помогает им настроиться на откровенность, в большей мере доверять партнерам, становиться более гуманными по отношению друг к другу. Но, с другой стороны, тренинг активизирует и интеллектуальные аналитические процессы в момент обсуждения событий. Главная форма такой деятельности — групповая дискуссия, которая используется на протяжении всех занятий.

6. Принцип добровольного участия как во всем тренинге, так и в его отдельных занятиях и упражнениях. Подросток должен иметь естественную внутреннюю заинтересованность в изменениях своего характера в ходе работы. Принудительно личностные изменения в положительном смысле, как правило, не происходят, и не следует этого требовать.

7. Принцип постоянного состава группы. Тренинговая группа работает более продуктивно, и в ней возникают особые процессы, способствующие самораскрытию ее членов, если она закрыта, т.е. в ней постоянный состав и нет притока новых людей.

Чрезвычайно важным является вопрос о принципах формирования группы. Принято считать, что наиболее оптимальный возрастной период для участия в работе — от 16 до 40 лет. Можно включать и подростков в ее состав, но только в том случае, если у ведущего есть возможность постоянного послетренингового сопровождения и контакта с участниками с целью коррекции их поведения или оказания психологической поддержки в случае необходимости. Педагог, работающий в школе в качестве практического психолога, как правило, имеет такую реальную возможность. Отметим принцип гетерогенности, т.е. объединение в группу людей, различающихся по полу, степени знакомства, если же тренинг проводится за пределами школы, то по возрасту и профессиям.

Тем, кто начинает свой первый самостоятельный тренинг, лучше работать с малой группой — 10 — 12 человек. После приобретения определенного опыта можно увеличить количество участников до 30 — 40 человек.

8. Принцип погружения. Продолжительность занятий должна быть определена в самом начале работы. Опыт их проведения дает основание для вполне обоснованного вывода: наибольший эффект достигается при работе крупными временными блоками — погружениями в то или иное занятие на 3 — 4 часа, а иногда и на более продолжительный период. Это обусловлено тем, что много времени теряется на «размораживание» участников, их эмоциональное вхождение в групповые процессы после длительного перерыва. В условиях школы тренинговые группы вполне вписываются в рамки школьного расписания. Лучше проводить сдвоенные уроки (пары), и не реже

одного раза в неделю. Если есть возможность, то целесообразнее уплотнить занятия до 2 — 3 дней, провести интенсивный тренинг по 6 — 7 часов в день. И как один из возможных вариантов — тренинг-марафон, длящийся 24 часа, но его можно проводить только с подготовленными участниками.

9. Принцип изолированности. Безусловным требованием является полная уверенность учащихся в том, что их никто не подслушивает. Если у ведущего есть необходимость вести аудио- или видеозапись занятия, он должен получить согласие всех членов группы. Большая часть тренинговых упражнений и заданий может быть специально записана для последующей самостоятельной работы с этим материалом самих участников.

10. Принцип свободного пространства. В помещении для занятий должна быть возможность свободного передвижения участников, их расположения по кругу, объединения в микрогруппы по 3 — 5, 7—8 человек, а также уединения.

Важным элементом подготовки тренинга является первичная встреча с будущим коллективом. Она состоит, как правило, из двух этапов. На первом — проводится групповая беседа, в ходе которой рассказывается о задачах, сроках и продолжительности встреч и т.д. Собравшиеся принимают решение об участии в тренинге или отказываются от этого в силу каких-либо причин. На втором этапе проводится индивидуальное собеседование с теми, кто твердо решил участвовать в занятиях. В ходе его уточняются мотивы (интерес, жажда знаний, стремление получить новый опыт, подготовка к жизни, решение своих проблем). Это нужно для того, чтобы в группу попали не случайные люди, а принявшие осознанное решение.

2. СОДЕРЖАНИЕ ЗАНЯТИЙ

1 занятие.

1. Знакомство (заполнение визиток, самопрезентация).
2. Правило группы .
3. Мои добрые дела.
4. Рисунок музыки.
5. Контраргументы (мои достоинства и недостатки).
6. Контроль индивидуальности (высказывания участника о себе, мнение группы об его индивидуальности).
7. Кто я? (опрос проводится на каждом занятии и сохраняется).
8. Ласковое имя.
9. Итоги (обратная связь).

2 занятие

1. Привет, индивидуальность!
2. Поговорим о дне вчерашнем.
3. Скажи мне, кто твой друг.
4. Ласковые имена.

5. Мои сильные стороны
6. Моя эмиграция (кто пожалеет и кто обрадуется).

3 занятие

1. Вы меня узнаете?
2. Мой девиз
3. Интервью
4. Автопортрет.
5. Карусель встреч.
6. Я крупным планом.
7. Домашнее задание и “брачное объявление”.

4 занятие

1. Моя любимая игрушка в детстве.
2. Брачное объявление.
3. Без маски (неоконченные предложения о правилах общения).
4. Отверженный (причины отвержения в присутствии отвергаемого).
5. Мои слабые стороны.
6. Домашнее задание “Я глазами группы”.

5 занятие

1. Зоопарк (идентификация с животными).
2. Я глазами группы.
3. Я тебя понимаю (экстрасенс).
4. Последняя встреча (что сказать друг другу).
5. Домашнее задание (перспектива).

6 занятие

1. Твое лучшее качество.
2. Привет, индивидуальность!
3. Взаимохарактеристики.
4. А что дальше.
5. Анализ анкет (обратная связь) и самоанализ списков “кто я”.
6. Пожелания психолога членам группы.

3.3. Технология профилактики эмоционального выгорания педагога*

Профессия педагога обладает огромной социальной важностью, так как на учителя ложится большая ответственность не только за обучение, развитие, воспитание ребенка, но, в какой-то мере, и за его психическое здоровье и способность к адаптации. Общество ожидает от учителя умения корректировать различные социальные проблемы (алкоголизм, наркомания, асоциальное поведение детей и подростков и др.), умения обучать учащихся знаниям и умениям, обеспечивать деятельность по эстетическому воспитанию, удовлетворять потребности учащихся с широким кругом способностей и содействовать моральному и этическому развитию учащихся. От здоровья педагога во многом зависит и здоровье ученика. Действие многочисленных эмоциогенных факторов, как объективных, так и субъективных вызывает нарастающее чувство неудовлетворенности, накопление усталости, что ведет к педагогическим кризам, истощению и выгоранию. Результатом этих процессов является снижение эффективности профессиональной деятельности педагога (Э.Ф. Зеер, А.В. Карпов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Е. Орел, А.А. Реан).

Профессия педагога относится к классу профессий типа "субъект-субъект", которые наиболее подвержены влиянию психического выгорания. Исключительное значение для выявления причин, приводящих к возникновению психического выгорания, имеет изучение личностных особенностей педагога и специфики организационной культуры педагогического коллектива. Их объективирование приобретает особую актуальность, так как грамотная диагностика, коррекция и профилактика развития "выгорания" могут помочь в приостановке начавшегося процесса "выгорания" или предупредить его возникновение, сохранив педагога как здоровую личность и эффективного профессионала.

Оценка склонности к психическому выгоранию имеет большое значение для анализа процесса профессионального становления личности педагога, для планирования его профессиональной карьеры. Исследование феномена "выгорания" способствует более углубленному пониманию возрастной динамики и уточнению критериев, свидетельствующих о наступлении возрастных и профессиональных кризисов.

Анализ литературы позволил выявить обширный круг зарубежных работ, посвященных изучению феномена психического "выгорания" и одновременно неразработанность теоретической базы данной проблемы в отечественной психологии. В нашей стране психическое выгорание как самостоятельный феномен практически не изучалось. На данный момент имеются лишь единичные исследования (Гришина Н.В., Зеер Э.Ф., 1987; Орел В.Е., 1999; Форманюк Т.В., 1994).

* В данном параграфе использованы материалы исследования А.А.Рукавишниковой (2001), Т.В.Форманюк 1994.

Анализ литературы показал, что некоторые авторы склонны рассматривать феномен "психического выгорания" как состояние (С. Maslach и S.E. Jackson, 1984; P.L. Brill, 1984; A. Pines & E. Aronson, 1988 и др.). Однако, имеется и другая точка зрения, в которой психическое выгорание рассматривается как процесс (С. Chemise, 1980; J. Edelwich и R. Brodsky, 1980; D. Etzion, 1987 и др.).

В отечественной литературе также имеются некоторые данные о "сгорании", существующем среди людей профессий типа "человек-человек". В данном случае "сгорание" определяется через симптомы физического утомления и эмоциональной истощенности в ответ на действия производственного стрессора. В последние годы в отечественной литературе появилось понятие "выгорания", которое в большинстве случаев рассматривается как "болезнь общения", которое является следствием душевного переутомления (Л.А. Китаев-Смык, 1983).

Практически все авторы выделяют следующие виды симптомов психического выгорания: аффективные; когнитивные; физические; поведенческие и мотивационные. Для объяснения феномена психического выгорания в зарубежной литературе существует три основных подхода: индивидуальный, интерперсональный и организационный.

Исследования, относящиеся к *индивидуальному подходу*, фокусируются на симптомах, которые испытывают индивиды, подвергшиеся выгоранию. Выгорание рассматривается как синдром, состоящий из многих взаимосвязанных симптомов, в котором ведущим является истощение. Фрустрированные ожидания и цели рассматриваются как главная причина выгорания. К этому подходу можно отнести работы Н. J. Freudenberger и J. Richelson (1980), J. Edelwich и A. Brodsky (1980), S.T. Meier (1983), S.E. Hobfoll и J.R. Freedy, (1993), S.E. Hobfoll и A. Shirom (1993). Основным представителем данного подхода к проблеме выгорания является А. Pines. Опираясь на экзистенциальную психологию, главной причиной выгорания А. Pines считает неудачный поиск смысла жизни в профессиональной сфере.

Представители *межличностного подхода* делают акцент на том, что в большинстве случаев эмоциональные нарушения возникают из повседневного взаимодействия с требовательными, беспокойными реципиентами. Существует ряд теорий, которые пытаются определить роль межличностных взаимодействий на работе в возникновении выгорания: D.H. Harrison (1983), С. Maslach (1993), В.Р. Buunk и W.B. Schaufeli (1993) и др.

Организационный подход основан на том, что организационная среда - наиболее важный фактор для понимания выгорания, которое определяется как негативный, связанный с работой психологический феномен. Представители данного подхода рассматривают выгорание как негативное организационное поведение, которое влияет не только на индивида, но и на организацию в целом (С. Cherniss, 1980; J.A.. Winnubst, R.T. Golembiewski, 1986 и др.).

Несмотря на имеющиеся различия во взглядах отдельных авторов, во всех подходах отмечается, что выгорание возникает при наличии сильной изначальной мотивации, обуславливается влиянием затяжного стресса,

фрустрирующей рабочей среды и его развитие поддерживается вследствие использования неадекватных стратегий преодоления стресса.

Обилие подходов и направлений при рассмотрении феномена психического выгорания обусловлено воздействием большого числа факторов, его вызывающих. Традиционно эти факторы группировались в два больших блока: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов (А.В. Карпов, В.Е. Орел и др.).

Среди *индивидуальных факторов* выделяют социально-демографические характеристики (возраст, пол, уровень образования, стаж работы и т.д.) и личностные особенности (выносливость, локус контроля, стиль преодоления фрустрирующей ситуации, самооценка и т.д.). Некоторые исследователи придерживаются мнения, что личностные особенности вносят гораздо больший вклад в развитие выгорания не только по сравнению с демографическими характеристиками, но и с факторами рабочей среды (Oktaу J.S., 1992; Huebner E.S. & Mills L.B., 1994).

Довольно популярным направлением исследований является выявление связи между выгоранием и индивидуальными стратегиями преодоления фрустрирующей ситуации. Обзор работ, посвященных этой теме, показывает, что высокий уровень выгорания более тесно связан с пассивными тактиками сопротивления стрессу, в то время как активное противодействие стрессу ведет к низкому уровню выгорания (Н. Selye, С. Chemise).

Группа организационных факторов, куда включаются условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности, является также представительной в области исследования выгорания. В некоторых работах роль этих факторов подчеркивается особо (J. Winnubst, С. Cox, С. Chemise).

Факторы организации труда, влияющие на синдром эмоционального сгорания.

Условия работы. Основной упор в изучении этих факторов был сделан преимущественно на временные параметры деятельности и объема работы. Практически все исследования дают сходную картину, свидетельствующую о том, что **повышенные нагрузки** в деятельности, сверхурочная работа стимулирует развитие выгорания. Аналогичные результаты получены и между продолжительностью рабочего дня и выгоранием, поскольку эти две переменные тесно связаны друг с другом. Перерывы в работе оказывают положительный эффект и снижают уровень выгорания, но этот эффект носит временный характер: уровень выгорания частично повышается через три дня после возвращения к работе и полностью восстанавливаются через три недели. Наличие связей между этой группой факторов и выгоранием в какой-то степени объясняется не только действительным их влиянием на данный феномен, но и их объективным содержанием, возможностью количественного измерения и однозначного понимания.

Содержание труда. Данная группа факторов включает в себя количественные и качественные аспекты работы с клиентами: количество клиентов, частоту их обслуживания, степень глубины контакта с ними.

Данные относительно взаимодействия между выгоранием и количеством клиентов, их числом, обслуживаемым за определенный период, не однозначны, хотя теоретически можно предполагать наличие положительной связи между этими переменными, что подтверждается рядом исследований. Однако есть и исследования, в которых такая связь между данными переменными не обнаружена. Видимо, отсутствие связи может опосредоваться и другими факторами, в частности, продолжительностью этого контакта. Так, доказано, что продолжительный контакт с одним клиентом в течение рабочего периода может способствовать развитию выгорания.

Более определенную тенденцию обнаруживает сопоставление глубины контакта с клиентами и остроты их проблем. Непосредственный контакт с клиентами, острота их проблем обычно способствуют возникновению выгорания. Наиболее выпукло показано влияние этих факторов в тех видах профессиональной деятельности, где острота проблем клиентов сочетается с минимизацией успеха в эффективности их решения. При этом отмечается, что любая критическая ситуация с клиентом, независимо от ее специфики является тяжким бременем для работника, отрицательно воздействуя на него и приводя, в конечном итоге, к выгоранию.

Важный фактор, взаимодействующий с выгоранием, - степень самостоятельности и независимости сотрудника в своей деятельности и возможность принимать важные решения. Практически все исследования подтверждают отрицательную корреляционную зависимость между указанными переменными и выгоранием, хотя отмечается, что связь между последней переменной более тесная. Вместе с тем связь между указанными характеристиками и выгоранием не является линейной. В частности, установлено наличие интравертированной зависимости между степенью самостоятельности в деятельности и эмоциональным истощением. Полученные результаты представляются нам важными и интересными, поскольку согласуются с аналогичными данными в других областях психологии.

Социально-психологические факторы. Пожалуй, один из самых важных среди социально-психологических факторов, рассматриваемых в контексте выгорания – социально-психологические взаимоотношения в организации, как по вертикали, так и по горизонтали. Решающую роль в этом играет социальная поддержка со стороны коллег и людей, стоящих выше по своему профессиональному и социальному положению, а также других лиц (семьи, друзей и т.д.) Практически во всех исследованиях, посвященных этой проблеме, отмечается отрицательная зависимость между выгоранием и социальной поддержкой у представителей практически всех профессий, связанных с оказанием профессиональной помощи людям и в частности психологов.

Наиболее значимой для работников является поддержка от начальства и администрации, что отмечается рядом авторов. Более того, некоторые исследователи подчеркивают, что интраперсональные конфликты в группе работников (т.е. по горизонтали) гораздо менее психологически опасны, чем конфликты с людьми, занимающими более высокое

профессиональное положение. В некоторых исследованиях отмечается, что социальная поддержка может быть своеобразным буфером между стрессорами и результатами их деятельности и показателями состояния. Работники, получающие эту поддержку, могут лучше сопротивляться стрессовым воздействиям и тем самым быть менее подвержены выгоранию.

По вопросам, касающимся других особенностей социально-психологического взаимодействия в коллективе по вертикали, есть несколько исследований, посвященных изучению **влияния стиля руководства** на тенденцию к выгоранию у подчиненных. Отмечается незначительная корреляция между этими двумя переменными, причем демократический стиль руководства в меньшей степени способствует возникновению выгорания.

Социальная поддержка от коллег и других референтных групп, хотя и в меньшей степени, также является важным фактором в предотвращении выгорания.

Влияние социальной поддержки распространяется на все компоненты выгорания, но наиболее тесная связь отмечается с эмоциональным истощением и деперсонализацией. Ряд исследований показывает, что инструментальная, информационная и эмоциональная поддержки, особенно в условиях ролевого конфликта и большого объема работы, имеют более тесную связь с выгоранием.

Анализ взаимодействия между социально-психологическими отношениями работников к объекту их труда и выгоранием проводился в двух направлениях: позиции работников по отношению к своим реципиентам и особенностей поведения самих реципиентов (учеников, больных, клиентов и т.д.).

Практически все работы, связанные с **изучением позиции работников по отношению к своим реципиентам** показывают наличие взаимосвязи между данной характеристикой и выгоранием, а также то, что тактика отстранения от клиентов в виде самоотчуждения или отсутствия значимости в своей работе у социальных работников и у медицинского персонала дает низкие или средние значения выгорания. Данная зависимость может быть обусловлена спецификой самой деятельности. Учителя, психологи, характеризующиеся наличием опекающей идеологии во взаимоотношениях с учениками, а также не использующие репрессивную и ситуационную тактики, демонстрировали высокий уровень выгорания.

Приведенные исследования подчеркивают важность такого фактора, как **обратная связь**, отсутствие которой соотносится со всеми тремя компонентами выгорания, приводя к повышению уровня эмоционального истощения и деперсонализации, снижая профессиональную самоэффективность.

Важный фактор – **стимулирование работников**; эта проблема рассматривалась в русле категории вознаграждения работников за их труд, - материально и морально, в виде одобрения со стороны администрации и благодарности реципиентов. Практически все исследователи отмечают, что недостаточное вознаграждение (денежное и моральное) или его отсутствие

способствуют возникновению выгорания. При этом некоторые исследователи отмечают, что для работников в предотвращении выгорания важно не абсолютное количество вознаграждения, а его соотношение с собственным затраченным трудом и трудом своих коллег, что в данном контексте обозначается как **справедливость**. Есть работы, показывающие, что дополнительное вознаграждение за выполнение определенной работы повышает чувство профессиональной эффективности, в то время как наказание приводит к развитию деперсонализации.

Наконец, последний из организационных факторов, имеющий тесные взаимоотношения с выгоранием, - **ролевой конфликт и ролевая двойственность**.

Под ролевым конфликтом понимается противоречие между функциями работника, которые он выполняет. Например, работники пенитенциарной системы должны выполнять и педагогические функции (обучения и воспитания) и быть надзирателями.

Ролевая амбивалентность предполагает отсутствие значимой информации для эффективного выполнения деятельности. Например, медсестра может быть отстранена от получения важной информации о пациенте со стороны врача, что не позволит ей эффективно реализовывать поставленные цели.

Во всех исследованиях, посвященных данному аспекту проблемы, подчеркивается положительная связь между указанными характеристиками и эмоциональным истощением и деперсонализацией, а также отрицательные корреляции с профессиональной эффективностью.

Остановимся на достаточно спорной проблеме доминирующего вклада каждой группы факторов в возникновение выгорания.

Во-первых, факторы рабочей среды присущи большинству профессий не только социальной сферы. Выгорание же является специфическим феноменом, возникающим на фоне эмоционального взаимодействия с реципиентами под влиянием таких факторов, как степень остроты и глубины их проблем, продолжительность и интенсивность контактов с ними.

Во-вторых, в реальной деятельности наблюдается совокупное влияние обеих групп факторов. Например, кратковременный контакт с несколькими пациентами может быть менее стрессогенным, чем глубокий и продолжительный контакт с одним. Кроме того, воздействие факторов не бывает рядоположным, а факторы более высокого порядка, такие как социальные нормы, традиции могут оказывать влияние через организационные факторы, что нашло свое отражение в «модели реципроктности».

Другая сфера эмпирических исследований, относящихся к выгоранию, - выявление его последствий. Традиционно в качестве конечных результатов синдрома выгорания рассматриваются: эффективность деятельности, удовлетворенность трудом, идентификация себя с организацией, отношение к труду, увольнение с работы, состояние здоровья.

Наиболее тесные корреляции обнаружены между выгоранием и **удовлетворенностью трудом**. Данный параметр имеет положительные

корреляции со всеми тремя компонентами выгорания: эмоциональным истощением, деперсонализацией и редукцией профессиональных достижений.

Аналогичные данные получены для **показателя идентификации себя с организацией**, под которой понимается принятие работником целей и ценностей данной организации, осуществление деятельности по реализации этих целей, отстаивание ее интересов и желание сохранить себя ее членом.

Ясная картина представляется при рассмотрении влияния выгорания на отрицательные аспекты профессионального поведения, а именно **нарушение трудовой дисциплины и состояние здоровья**.

Показателем нарушения трудовой дисциплины в данной группе исследований является невыход на работу. Хотя разные авторы и вкладывают разный смысл в это понятие (частота прогулов, общее их количество, включение невыходов на работу по причине болезни), однако независимо от этого обнаружена положительная зависимость между данным показателем и уровнем эмоционального истощения и деперсонализации, и отрицательная – с уровнем профессиональной эффективности.

Аналогичные данные получены и в отношении связи выгорания и состояния здоровья и самочувствия.

Переход с уровня анализа отдельных факторов, влияющих на выгорание, к более обобщенному уровню предполагает анализ различий в степени выгорания у представителей различных профессий и работников разных видов деятельности внутри одной профессии. Данные относительно уровня выгорания у представителей различных профессий приведены в таблице 4.

Таблица 4

Средние значения основных характеристик выгорания у представителей различных профессиональных групп (в %)

1. Профессиональная группа	Компоненты выгорания	Эмоциональное состояние	Деперсонализация	Профессиональная эффективность
Учителя школ		21,25	11,0	33,54
Преподаватели вузов		18,57	5,57	39,17
Социальные работники		21,35	7,46	32,75
Работники медицины (врачи и медсестры)		22,19	7,12	36,53
Работники службы психического здоровья (психологи, психотерапевты, обслуживающий персонал)		16,89	5,72	30,87
Другие профессии: (юрисконсульты, адвокаты, офицеры полиции, офицеры службы надзора, священники, библиотекари, работники агенств)		21,42	8,11	36,43

Из приведенной таблицы видно, что к наиболее склонным к выгоранию относятся представители педагогической сферы, социальные работники и медики, что подтверждается и рядом исследований.

Внутрипрофессиональные различия в выгорании также представляются интересными. Установлено, что уровень обучения и специфика преподаваемой дисциплины дают разную степень выгорания. Например, учителя начальных классов имеют более высокий уровень выгорания, чем их коллеги их более старших классов, учителя музыки оказываются более склонными к выгоранию, чем преподаватели математики, а уровень выгорания у учителей физического воспитания ниже, чем у учителей предметников.

Анализ сравнения выгорания у представителей разных профессиональных групп показывает, что выгорание обуславливается не отдельным фактором профессии, а целым ее комплексом. Поэтому можно предположить, что те спорные вопросы и проблемы, которые возникают при анализе влияния отдельных независимых факторов, могут быть отражением совокупного влияния профессии, ее социального статуса, престижа в обществе и других характеристик (Форманюк Т.В., 1994).

Методы диагностики. Активные исследования феномена психического "выгорания" в течение последних двух десятилетий позволили зарубежным ученым создать целую группу методов диагностики "выгорания".

Наиболее известными и пользующимися популярностью за рубежом являются: опросник MBI (Maslach Burnout Inventory), созданный С. Maslach & S.E. Jackson в 1979 году, предназначенный для учителей (MBI - ES (Educators Survey) был адаптирован нами на отечественной выборке.

Вторым по широте применения и известности является опросник BM (Burnout Measure), созданный А. Pines и Е. Aronson в 1988 году.

Для изучения уровня "выгорания" среди учителей в 1984 году В.А. Farber создал шкалу T A S (Teachers Attitudes Scale), измеряющую общее чувство эмоционального выгорания, профессиональную мотивацию и удовлетворенность от работы с учениками.

В 1984 году М. J. Fimian создал опросник Teacher Stress Inventory (TSI), который направлен на диагностику личностного и организационного аспекта "выгорания" учителей. Опросник адаптирован на русскоязычной выборке Рукавишниковым А.А. Им же был разработан и валидизирован авторский Опросник Психического Выгорания для исследования влияния личностных особенностей и организационных факторов на формирование феномена психического выгорания у педагогов.

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко

Проверьте себя. Если вы являетесь профессионалом в какой-либо сфере взаимодействия с людьми, вам будет интересно увидеть, в какой степени у вас сформировалась психологическая защита в форме эмоционального выгорания. Читайте суждения и отвечайте "да" или "нет". Примите во внимание, что, если в формулировках опросника идет речь о партнерах, то имеются в виду субъекты вашей профессиональной деятельности - пациенты, клиенты,

потребители, заказчики, учащиеся и другие люди, с которыми вы ежедневно работаете.

Вопросы

1. Организационные недостатки на работе постоянно заставляют нервничать, переживать, напрягаться.
2. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.
3. Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности (занимаю не свое место).
4. Меня беспокоит то, что я стал хуже работать (менее продуктивно, качественно, медленнее).
5. Теплота взаимодействия с партнерами очень зависит от моего настроения - хорошего или плохого.
6. От меня как профессионала мало зависит благополучие партнеров.
7. Когда я прихожу с работы домой, то некоторое время (часа 2-3) мне хочется побыть наедине, чтобы со мной никто не общался.
8. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее решить проблемы партнера (свернуть взаимодействие).
9. Мне кажется, что эмоционально я не могу дать партнерам того, что требует профессиональный долг.
10. Моя работа притупляет эмоции.
11. Я откровенно устал от человеческих проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.
12. Бывает, я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний, связанных с работой.
13. Взаимодействие с партнерами требует от меня большого напряжения.
14. Работа с людьми приносит все меньше удовлетворения.
15. Я бы сменил место работы, если бы представилась возможность.
16. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнеру профессиональную поддержку, услугу, помощь.
17. Мне всегда удается предотвратить влияние плохого настроения на деловые контакты.
18. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с деловым партнером.
19. Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.
20. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю внимание партнеру меньше, чем положено.
21. Иногда самые обычные ситуации общения на работе вызывают раздражение.
22. Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии партнеров.
23. Общение с партнерами побудило меня сторониться людей.
24. При воспоминании о некоторых коллегах по работе или партнерах у меня портится настроение.
25. Конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил и эмоций.
26. Мне все труднее устанавливать или поддерживать контакты с деловыми партнерами.
27. Обстановка на работе мне кажется очень трудной, сложной.
28. У меня часто возникают тревожные ожидания, связанные с работой: что-то должно случиться, как бы не допустить ошибки, смогу ли сделать все, как надо, не сократят ли и т. п.
29. Если партнер мне неприятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.
30. В общении на работе я придерживаюсь принципа: "не делай людям добра, не получишь зла".
31. Я охотно рассказываю домашним о своей работе.
32. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы (меньше делаю, снижается качество, случаются конфликты).
33. Порой я чувствую, что надо проявить к партнеру эмоциональную отзывчивость, но не могу.

34. Я очень переживаю за свою работу.
35. Партнерам по работе отдаешь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.
36. При мысли о работе мне обычно становится не по себе: начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.
37. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с непосредственным руководителем.
38. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.
39. Последнее время (или как всегда) меня преследуют неудачи в работе.
40. Некоторые стороны (факты) моей работы вызывают глубокое разочарование, повергают в уныние.
41. Бывают дни, когда контакты с партнерами складываются хуже, чем обычно.
42. Я разделяю деловых партнеров (субъектов деятельности) хуже, чем обычно.
43. Усталость от работы приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.
44. Я обычно проявляю интерес к личности партнера помимо того, что касается дела.
45. Обычно я прихожу на работу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.
46. Я иногда ловлю себя на том, что работаю с партнерами автоматически, без души.
47. По работе встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.
48. После общения с неприятными партнерами у меня бывает ухудшение физического или психического самочувствия.
49. На работе я испытываю постоянные физические или психологические перегрузки.
50. Успехи в работе вдохновляют меня.
51. Ситуация на работе, в которой я оказался, кажется безысходной (почти безысходной).
52. Я потерял покой из-за работы.
53. На протяжении последнего года была жалоба (были жалобы) в мой адрес со стороны партнера (ов).
54. Мне удастся беречь нервы благодаря тому, что многое из происходящего с партнерами я не принимаю близко к сердцу.
55. Я часто с работы приношу домой отрицательные эмоции.
56. Я часто работаю через силу.
57. Прежде я был более отзывчивым и внимательным к партнерам, чем теперь.
58. В работе с людьми руководствуюсь принципом: не трать нервы, береги здоровье.
59. Иногда иду на работу с тяжелым чувством: как все надоело, никого бы не видеть и не слышать.
60. После напряженного рабочего дня я чувствую недомогание.
61. Контингент партнеров, с которым я работаю, очень трудный.
62. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.
63. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив.
64. Я в отчаянии из-за того, что на работе у меня серьезные проблемы.
65. Иногда я поступаю со своими партнерами так, как не хотел бы, чтобы поступали со мной.
66. Я осуждаю партнеров, которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.
67. Чаще всего после рабочего дня у меня нет сил заниматься домашними делами.
68. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий день кончился.
69. Состояния, просьбы, потребности партнеров обычно меня искренне волнуют.
70. Работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.
71. Работа с людьми (партнерами) очень разочаровала меня.
72. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.
73. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.

74. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.
75. Моя карьера сложилась удачно.
76. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой.
77. Некоторых из своих постоянных партнеров я не хотел бы видеть и слышать.
78. Я одобряю коллег, которые полностью посвящают себя людям (партнерам), забывая о собственных интересах.
79. Моя усталость на работе обычно мало сказывается (никак не сказывается) в общении с домашними и друзьями.
80. Если предоставляется случай, я уделяю партнеру меньше внимания, но так, чтобы он этого не заметил.
81. Меня часто подводят нервы в общении с людьми на работе.
82. Ко всему (почти ко всему), что происходит на работе я утратил интерес, живое чувство.
83. Работа с людьми плохо повлияла на меня как профессионала - обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.
84. Работа с людьми явно подрывает мое здоровье.

ОБРАБОТКА ДАННЫХ

Каждый вариант ответа предварительно оценен компетентными судьями тем или иным числом баллов - указывается в "ключе" рядом с номером суждения в скобках. Это сделано потому, что признаки, включенные в симптом, имеют разное значение в определении его тяжести. Максимальную оценку - 10 баллов получил от судей признак, наиболее показательный для симптома.

В соответствии с "ключом" осуществляются следующие подсчеты: 1) определяется сумма баллов отдельно для каждого из 12 симптомов "выгорания", 2) подсчитывается сумма показателей симптомов для каждой из 3-х фаз формирования "выгорания", 3) находится итоговый показатель синдрома "эмоционального выгорания" - сумма показателей всех 12-ти симптомов.

"НАПРЯЖЕНИЕ"

1. Переживание психотравмирующих обстоятельств:

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

2. Неудовлетворенность собой:

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

3. "Загнанность в клетку":

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

4. Тревога и депрессия:

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

"РЕЗИСТЕНЦИЯ"

1. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование:

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

2. Эмоционально-нравственная дезориентация:

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

3. Расширение сферы экономики эмоций:

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

4. Редукция профессиональных обязанностей:

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

"ИСТОЩЕНИЕ"

1. Эмоциональный дефицит:

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

2. Эмоциональная отстраненность:

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

3. Личностная отстраненность (деперсонализация):

+ 11 (5), + 23 (3), + 35 (3), + 47 (5), + 59 (5), + 72 (2), + 83 (10)

4. Психосоматические и психовегетативные нарушения:

+ 12 (3), + 24 (2), + 36 (5), + 48 (3), + 60 (2), + 72 (10), + 84 (5)

Интерпретация результатов. Предложенная методика дает подробную картину синдрома "эмоционального выгорания". Прежде всего надо обратить внимание на отдельно взятые симптомы. Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов:

9 и менее баллов - не сложившийся симптом, 10-15 баллов - складывающийся симптом, 16 и более - сложившийся. Симптомы с показателями 20 и более баллов относятся к доминирующим в фазе или во всем синдроме "эмоционального выгорания".

Методика позволяет увидеть ведущие симптомы "выгорания". Существенно важно отметить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число.

Дальнейший шаг в интерпретации результатов опроса – осмысление показателей фаз развития стресса - "напряжение", "резистенция" и "истощение". В каждой из них оценка возможна в пределах от 0 до 120 баллов.

Однако сопоставление баллов, полученных для фаз, не правомерно, ибо не свидетельствует об их относительной роли или вкладе в синдром. Дело в том, что измеряемые в них явления существенно разные - реакция на внешние и внутренние факторы, приемы психологической защиты, состояние нервной системы. По количественным показателям правомерно судить только о том, насколько каждая фаза сформировалась, какая фаза сформировалась в большей или меньшей степени:

- 36 и менее баллов - фаза не сформировалась;

- 37-60 баллов - фаза в стадии формирования;

- 61 и более баллов - сформировавшаяся фаза.

Оперируя смысловым содержанием и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома "выгорания", можно дать достаточно объемную характеристику личности и, что не менее важно, наметить индивидуальные меры профилактики и психокоррекции. Освещаются следующие вопросы:

- какие симптомы доминируют;

- какими сложившимися и доминирующими симптомами сопровождается "истощение";

- объяснимо ли "истощение" (если оно выявлено) факторами профессиональной деятельности, вошедшими в симптоматику "выгорания", или субъективными факторами;

- какой симптом (какие симптомы) более всего отягощают эмоциональное состояние личности;
- в каких направлениях надо влиять на производственную обстановку, чтобы снизить нервное напряжение;
- какие признаки и аспекты поведения самой личности подлежат коррекции, чтобы эмоциональное "выгорание" не наносило ущерба ей, профессиональной деятельности и партнерам.

Предотвращение «синдрома выгорания». В представлении о мерах преодоления синдрома выгорания, исследователи сходятся во мнении, что наилучшим способом является предотвращение, профилактика возникновения этого состояния.

Необходимой и базовой частью профилактики возникновения синдрома является личностная психологическая подготовка специалистов помогающих профессий. Здесь имеется в виду не только и не столько теоретическое обучение основам психологии, сколько практическое обучение, направленное на развитие стрессоустойчивости профессионала.

Развивать стрессоустойчивость возможно и самостоятельно, используя методы самопомощи, к которым относятся: овладение навыками самоосознавания посредством самонаблюдения, ведения психологического дневника, написания автобиографии, анализа сновидений, практики медитации, овладение навыками саморегуляции посредством мышечной релаксации, дыхательных техник и аутогенной тренировки. Все эти методы нацелены на осознание внутренних ресурсов личности и возможностей самовосстановления.

Основным психологическим качеством, обеспечивающим стрессоустойчивость, является уровень личностной зрелости специалиста. Здесь подразумевается степень осознания себя, способность брать на себя ответственность, принимать решения и делать выбор, умение строить гармоничные взаимоотношения с другими людьми, открытость изменениям и принятие своего и чужого опыта во всем его разнообразии.

Так, исследование, проведенное Т.В. Румянцевой, показало, что чем выше уровень профессионального мастерства и субъективного контроля педагога, тем меньше проявляется у него синдром эмоционального выгорания в целом и тенденция развивать негативное отношение к своим ученикам в частности. Эти результаты показывают, что истоки профилактики синдрома эмоционального выгорания лежат в позитивном и ответственно отношении не только к своей профессии, но и к себе и собственной жизни.

В этой связи интересным представляется экзистенциально-гуманистический подход к преодолению эмоционального выгорания, который говорит о недостаточности понимания феномена сгорания как разновидности профессионального стресса. Н.В. Гришина, например, утверждает, что состояние выгорания тесно связано также с утратой ощущения смысла деятельности как одной из составляющих смысла жизни, и в особо тяжелых случаях может вызвать экзистенциальный невроз. Этот взгляд на природу

рассматриваемого феномена приводит к выводу о том, что для действительно эффективного преодоления состояния выгорания специалисту необходимо работать над переосмыслением своей роли в профессиональной деятельности и осознанием ее индивидуального личностного смысла для себя. Такой подход требует значительного времени и энергии для систематических встреч со специалистом-психологом.

Профилактика эмоционального выгорания может происходить не только в русле индивидуальной психологической помощи специалисту, но и в рамках участия в группах социально-психологических тренингов и личностного роста.

Если развитие выгорания предотвратить не удалось, и профессиональная деятельность вызывает проявления, характерные для синдрома эмоционального сгорания, восстановления психологического равновесия возможно в рамках психологической помощи, осуществляемой профессиональными психологами с целью реабилитации специалистов.

Нужно признать, что проблема оказания учителем психологической помощи не нова. В литературе приводится описание психокоррекционных программ и психотехнических упражнений для учителей (Клюева Н.В., 1992, Самоукина Н.В., 1995, Яценко Т.С., 1987).

Однако для современной образовательной среды необходимы комплексные программы, целью которых является профилактическая и психокоррекционная работа непосредственно с состоянием эмоционального выгорания у педагогов.

Целенаправленная психологическая помощь в этой области создаст необходимые предпосылки для формирования культуры самопомощи и заботы о своем личностном и профессиональном развитии у педагогов, а также будет способствовать восстановлению и поддержанию психологического здоровья в школьных коллективах.

Профилактика профессиональной деформации педагога*

Среди преподавателей бытует выражение "педагог - это не профессия, а образ жизни". Чаще всего это означает, что не только на работе, но и дома преподаватель остается педагогом, то есть, оценивает, поучает, наставляет всех домашних и родных. И это верный симптом того, что в психологии называется "профессиональной деформацией личности". Однако профессиональная деформация наблюдается не только у педагогов, но и у большинства профессий типа "человек-человек".

Что же такое профессиональная деформация, и как она влияет на эффективность работы?

В узком смысле - *это проявления в личности под влиянием некоторых особенностей профессиональной деятельности, такие психологические изменения, которые начинают негативно влиять на осуществление этой деятельности и на психологическую структуру самой личности.*

Одна из самых частых причин профессиональной деформации, как утверждают специалисты, - это специфика ближайшего окружения, с которым вынужден иметь общение специалист-профессионал, а также специфика его деятельности. В одних профессиях, как, например, менеджеры разного уровня управления, врачи, работники госструктур и силовых структур, имеется много опасностей профессиональной деформации, в других - меньше.

Другой не менее важной причиной профессиональной деформации является разделение труда и все более узкая специализация профессионалов. Ежедневная работа, на протяжении многих лет, по решению типовых задач совершенствует не только профессиональные знания, но и формирует профессиональные привычки, стереотипы, определяет стиль мышления и стили общения.

Как же проявляется профессиональная деформация? Чаще всего встречается *статусная деформация*, когда учитель не ограничивает свои властные полномочия, у него появляется стремление к подавлению другого человека, нетерпимость к иному мнению, исчезает умение видеть свои ошибки, самокритичность, возникает уверенность, что собственное мнение единственно правильное.

При *адаптивной деформации* происходит пассивное приспособление личности педагога к конкретным условиям педагогической деятельности, в результате у него формируется высокий уровень конформизма, он перенимает безоговорочно принятые в профессиональной среде модели поведения.

При более глубоком уровне деформации у педагога появляются значительные и иногда носящие ярко выраженный негативный характер *изменения личностных качеств*, в том числе властность, низкая эмоциональность, жесткость.

При крайней степени профессиональной деформации, которую называют уже *профессиональной деградацией*, личность меняет нравственные ценностные ориентиры, становится профессионально несостоятельной.

* В этом параграфе использованы материалы психолога-консультанта Н.Ладзиной.

Так как личность человека достаточно целостная и устойчивая структура, то она ищет своеобразные пути защиты от деформации. Одним из способов такой психологической защиты является синдром "эмоционального выгорания".

Основная причина синдрома выгорания - это несоответствие между личностью и работой. В практике консультирования наблюдаются несколько вариантов несоответствия, которое приводит к возникновению синдрома "выгорания".

Прежде всего, это несоответствие между требованиями, предъявляемыми к работнику, и его реальными возможностями, когда руководители предъявляют повышенные требования к личности. Если для работника выполнять распоряжения начальника является делом чести, но он объективно не в состоянии это сделать, то возникает стресс, происходит ухудшение качества работы, может произойти разрыв взаимоотношений с коллегами.

Часто синдром вызывается несоответствием между стремлением работников иметь большую степень самостоятельности в своей работе, определять способы и методы достижения тех результатов, за которые они несут ответственность, и жесткой, нерациональной политикой школьной администрации в организации рабочей активности и контроля за ней. Результат такого тотального контроля - возникновение чувства бесполезности своей деятельности и отсутствие ответственности.

Отсутствие соответствующего вознаграждения за работу переживается работником, как непризнание его труда, что тоже может привести к эмоциональной апатии, снижению эмоциональной вовлеченности в дела коллектива, возникновению чувства несправедливости и, соответственно, к выгоранию.

Представим ситуацию, когда у педагога возникает несоответствие между собственными этическими принципами и ценностями и требованиями, которые предъявляет работа. Например, человека обязывают вводить кого-то в заблуждение, говорить что-то, не соответствующее действительности. Если для работника важно удержаться на этом рабочем месте, то постепенно идет привыкание к нарушению собственных принципов, снижается их эмоциональная значимость.

Синдром эмоционального сгорания выступает как механизм психологической защиты в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. "Выгорание" - это отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать его дисфункциональные следствия, когда данный синдром отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнёрами.

Изучая "выгорание" у профессионалов, психологи выяснили, что данное явление "инфекционно": те, кто подвержен синдрому эмоционального сгорания, становятся циниками, негативистами и пессимистами; взаимодействуя на работе с другими людьми, которые находятся под

воздействием такого же стресса, они могут быстро превратить целую группу в собрание "выгорающих".

Рассматривая поведенческие проявления, то есть симптомы "выгорания", можно подчеркнуть очевидную связь этого феномена со стрессом. При "эмоциональном сгорании" налицо все три фазы стресса:

Нервное напряжение, которое создают: отрицательная психоэмоциональная атмосфера, ощущение повышенной ответственности, трудные клиенты. Все это сопровождается следующими симптомами: "переживания психотравмирующих обстоятельств"; "неудовлетворённости собой"; "загнанности в клетку"; "тревоги и депрессии".

Соппротивление, во время которого человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений. В данный период проявляются следующие симптомы: "неадекватного избирательного эмоционального реагирования", "эмоционально-нравственной дезориентации", "расширения сферы экономии эмоций", "редукции профессиональных обязанностей", то есть выборочного выполнения профессиональных функций.

Истощение, характеризующееся оскудением психических ресурсов, снижением эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным. В этой фазе формируются следующие симптомы: "эмоционального дефицита", "эмоциональной и личностной отстранённости", "психосоматических нарушений".

Таким образом, есть вероятность, что подверженный данному синдрому специалист, окажется истощенным не только психически, но и физически. Работа для него станет бременем, которое он не в состоянии нести. Прогнозируются разного рода психосоматические отклонения.

У некоторых ученых сложились весьма пессимистичные умозаключения относительно неизбежности синдрома "эмоционального выгорания" у профессионалов в сфере общения. Они заявляют, что феномен возникнет непременно, это является только вопросом времени.

Тем не менее, можно попытаться предпринять профилактические шаги, которые предотвратят, ослабят или исключат данный феномен.

Большая роль в борьбе с синдромом эмоционального сгорания принадлежит, прежде всего, самому педагогу. Соблюдая перечисленные ниже *рекомендации*, он не только сможет предотвратить возникновение синдрома эмоционального сгорания, но и достичь снижения степени его выраженности*.

1) *Определение краткосрочных и долгосрочных целей.* Это не только обеспечивает обратную связь, свидетельствующую о том, что человек находится на правильном пути, но и повышает долгосрочную мотивацию. Достижение краткосрочных целей - успех, который повышает степень самовоспитания.

2) *Использование "тайм-аутов".* Для обеспечения психического и физического благополучия очень важны "тайм-ауты", т.е. отдых от работы и других

* Рекомендации разработаны Н.Ладзиной.

нагрузок. Иногда необходимо "убежать" от жизненных проблем и развлечься, нужно найти занятие, которое было бы увлекательным и приятным.

3) *Овладение умениями и навыками саморегуляции.* Овладение такими психологическими умениями и навыками, как релаксация, идеомоторные акты, определение целей и положительная внутренняя речь способствуют снижению уровня стресса, ведущего к "выгоранию". Например, определение реальных целей помогает сбалансировать профессиональную деятельность и личную жизнь.

4) *Профессиональное развитие и самосовершенствование.* Одним из способов предохранения от синдрома эмоционального сгорания является обмен профессиональной информацией с представителями других служб. Вообще, сотрудничество даёт ощущение более широкого мира, чем тот, который существует внутри отдельного коллектива.

Для этого существуют различные курсы повышения квалификации, всевозможные профессиональные, неформальные объединения, конференции, где встречаются люди с опытом, работающие в других системах, где можно поговорить, в том числе и на отвлеченные темы.

5) *Избегание ненужной конкуренции.* В жизни очень много ситуаций, когда мы не можем избежать конкуренции. Но слишком большое карьерные устремления создают напряжение и тревогу, делает человека излишне агрессивным, что способствует, в свою очередь, возникновению синдрома эмоционального сгорания.

б) *Эмоциональное общение.* Когда педагог анализирует свои чувства и ощущения и делится ими с другими, вероятность "выгорания" значительно снижается, или этот процесс не так явно выражен. Поэтому рекомендуется, чтобы педагоги в сложных педагогических ситуациях обменивались мнениями с коллегами и искали у них профессиональной поддержки. Если работник делится своими отрицательными эмоциями с коллегами, те могут найти для него разумное решение возникшей у него проблемы.

7) *Поддержание хорошей спортивной формы.* Между телом и разумом существует тесная взаимосвязь. Хронический стресс воздействует на человека, поэтому очень важно поддерживать хорошую спортивную форму с помощью физических упражнений и рациональной диеты. Неправильное питание, злоупотребление спиртными напитками, табаком, уменьшение или чрезмерное повышение массы тела усугубляют проявление синдрома эмоционального сгорания.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Что такое устойчивость к стрессу и как меняются копинг стратегии педагогов в зависимости от стажа работы в школе?
2. Какие типы психотехнических упражнений для гармонизации внутреннего мира можно рекомендовать педагогу?
3. Какие средства используются для защиты от манипуляций и отказа от манипулирования другими людьми?
4. Что такое синдром выгорания, каковы его симптомокомплексы?
5. Как можно профилактировать профессиональные деформации учителя?

ТЕМЫ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

1. Методы личностного роста педагога.
2. Активные формы работы психолога с педагогами.
3. Психотехнические упражнения для педагогов.
4. Профессиональная деформация личности.
5. Синдром эмоционального выгорания.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. В течение 3—5 мин записывайте любые ассоциации к слову «воспитатель». Прочитайте полученный список, выберите три слова, наиболее полно отражающих суть этого понятия, аргументируйте свой выбор.
2. Проведите игровое проектирование «Путь к самоопределению», оцените достоинства и недостатки методики.
3. Используйте психотехнические упражнения в собственном опыте.
4. Проведите тест эмоционального выгорания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб., 2004.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. - М., 1996.
3. Ладзина Н. Профессиональная деформация личности: можно ли ее избежать? //Вопросы психологии, 2002. - № 8.
4. Литвак М. Е. Как стать счастливым. - Ростов н/Д., 1995.
5. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. - М., 1996.
6. Рейнуотер Дж. Это в ваших силах, или Как стать собственным психотерапевтом. - М., 1992.
7. Самоукина Н.В. Психотехнические игры и упражнения и коррекционные программы. М., 1993.

ГЛАВА 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ В АСПЕКТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Краткое содержание

Особенности педагогического коллектива и пути его развития. Формирование социально-психологического климата в коллективе как фактора оптимизации

педагогического процесса. Роль психолога в гармонизации межличностного взаимодействия в педагогическом коллективе. Методы диагностики педагогического коллектива.

4.1. Особенности педагогического коллектива и возможности его развития

Коллективом называется разновидность социальной общности и совокупность индивидов, определенным образом взаимодействующих друг с другом осознающих свою принадлежность к данной общности и признающих его членами с точки зрения других. В отличие от других социальных общностей коллектив характеризуется следующими основными чертами:

- 1) устойчивым взаимодействием, которое способствует прочности и стабильности его существования в пространстве и во времени;
- 2) отчетливо выраженной однородностью состава, то есть наличием признаков, присущих коллективу;
- 3) относительно высокой степенью сплоченности на основе единства взглядов, установок, позиций членов коллектива;
- 4) структурированности – определенной степенью четкости и конкретностью распределения функций, прав и обязанностей, ответственностью между членами коллектива;
- 5) организованностью, то есть – упорядоченностью, подчиненностью коллектива определенному порядку выполнения совместной коллективной жизнедеятельности;
- 6) открытостью – то есть готовностью к принятию новых членов;

Педагогический коллектив как профессиональное объединение людей обладает всеми общими признаками коллектива, но в то же время имеет и свои **специфические особенности**.

Полифункциональность. Современный учитель одновременно выполняет функции учителя – предметника, классного руководителя, руководителя кружка, общественного деятеля. Из полифункциональности деятельности отдельных учителей складывается полифункциональность деятельности всего педагогического коллектива. Решая профессиональные задачи, педагогический коллектив выходит за рамки школы: формирует педагогическую культуру родителей и общества в целом.

Самоуправляемость. Основные вопросы жизни и деятельности педагогического коллектива обсуждаются на различных уровнях управления.

Деятельность коллегиальных органов управления развивает самостоятельность и инициативу членов педагогического коллектива. С другой стороны, функциональные обязанности педагогов четко определены, обязательны для выполнения, отработанны формы контроля и самоконтроля.

Коллективный характер труда и коллективная ответственность за результаты деятельности. Деятельность отдельных учителей в силу ее специфики не может быть эффективной, если она не согласована с действием других педагогов, если нет единства требований в организации режима дня школы, оценке качеств знаний учащихся. Единство деятельности членов педагогического коллектива должно проявляться в ценностных ориентациях,

взглядах, убеждениях, но это не означает однообразие в технологии педагогической деятельности.

Ненормирование рабочего дня учителя, то есть отсутствие временных рамок на выполнение тех или иных видов педагогического труда. Это отрицательно сказывается на жизни деятельности педагогического коллектива, является, как правило, причиной перегрузки учителей, недостатком свободного времени для их профессионального роста, что, в свою очередь, ведет к возникновению стрессов.

Преимущественно женский состав. Женские коллективы более эмоциональны, чаще подвержены смене настроений, более конфликты, чем те коллективы, в которых в значительной степени представлены мужчины. В то же время женщины по своей природе более предрасположены к воспитательной деятельности, более гибки в выборе приемов у способов педагогического воздействия (Лутошкин А.Н., 1988).

Известно, что люди по-разному проявляют и чувствуют себя, работая в разных коллективах. Одни коллективы способствуют проявлению лучших сторон личности человека, а другие сублимируют хорошее и подпитывают плохое. Особенность педагогического коллектива заключается в том, что его психологическая атмосфера, межличностные отношения, стиль управления и деятельности обязательно проецируются на детский коллектив. Именно поэтому практическому психологу важно хорошо знать состояние педагогического коллектива, уровень и динамику его развития.

В этой работе психолог сталкивается с проблемами психологического консалтинга или психологией менеджмента. Сегодня в этом направлении выражены **два подхода**: организационный и консультативный.

Организационный подход делает упор на изучение коллектива, социально-психологических процессов происходящих в нем, планирование кадровой стратегии. Сторонники этого подхода уделяют первостепенное внимание проблемам личности руководителя, стилям лидерства, выясняют соответствие поставленных задач возможностям работников. Их интересует социально-психологическая атмосфера как фактор сплоченности и срабатываемости коллектива в решении производственных задач.

Консультативный (индивидуальный) подход ориентирован на работу с конкретной личностью в коллективе. Оно используется при подборе и расстановке кадров, содействии их адаптации в коллективе, совершенствовании межличностных отношений и самореализации каждой личности.

Ни один серьезный психолог не станет недооценивать то колоссальное влияние, которое способна оказать на общий настрой коллектива отдельно взятая личность. В свою очередь, поклонники индивидуального подхода не могут отрицать, что правильная организация труда, разумное сочетание свободы субъекта с необходимостью коллектива, является ключом к формированию здорового психологического микроклимата.

При органическом сочетании обоих подходов психолог решает следующие задачи:

- улучшение психологического климата в организации и повышение духа ее сотрудников;
- совершенствование практики подбора кадров;
- модернизация организационной структуры;
- оказание помощи сотрудникам в развитии их способностей;
- сплочение коллектива в единую команду;
- формирование доброжелательной атмосферы в коллективе;
- помощь людям в преодолении стрессов;
- достижение соответствия между внутренним складом человека и его работой (выработке индивидуального стиля деятельности);
- устранение конфликтов;
- снижение текучести кадров;
- оценка производственных программ с точки зрения психолога;
- проведение разумной кадровой политики;
- консультирование руководителей по психологическим аспектам управленческой деятельности и др.

Рассмотрим специфику организационного подхода.

Каждый коллектив переживает периоды *становления* (новостройка или смена состава), *функционирования* (когда на основе стабильных параметров организован воспитательно-образовательный процесс) и *развития* (когда прежнее содержание образования и воспитания и технологии вошли в противоречие с новыми условиями, задачами и потребностями). Поэтому на каждом этапе психолог решает специфические задачи, работая в тесном контакте с администрацией учреждения.

Особо важным является *период становления* будущего коллектива, когда он не является коллективом единомышленников, педагогическим ансамблем, а лишь формальной группой, призванной совместными усилиями обучать и воспитывать детей.

На этом этапе психолог оказывает помощь в создании модели будущего коллектива, образа школы или детского сада, подборе и расстановке кадров. Принципы подбора педагогов могут быть самыми разными: по возрасту, стажу, уровню компетентности, личностным особенностям и т.д. Используя знания социальной психологии, психолог может, участвуя в подборе кадров, предвосхитить их психологическую совместимость, срабатываемость, принятие определенного типа руководства и т.п. Для этого периода также характерны несложившиеся связи и отношения, плохое взаимодействие, отсутствие лидеров, способных вести за собой, небольшой опыт управления данной структурой, слабое знание индивидуальных возможностей педагогов. В этом случае важный смысл приобретает диагностическая и консультативная работа психолога и адаптационный тренинг.

Идейное единство коллектива обеспечивается сходством ценностных ориентаций, которое отражается в целях, задачах, выдвигаемых проблемах. *Интеллектуальное единство* обеспечивается организацией работы педагогов

по овладению психолого-педагогическими знаниями, развитием их конструктивного, рефлексивного мышления, ломкой стереотипов обыденного мышления. *Организационное единство* формируется рациональным распределением функций между всеми членами коллектива, созданием связующих зависимостей, делегированием полномочий, опирающихся на наиболее развитые, сильные стороны педагога. *Волевое единство* вырабатывается принятием коллективных решений, формированием общей педагогической позиции по наиболее сложным вопросам жизни коллектива, требованиями к каждому члену коллектива и созданием необходимого общественного мнения.

В этом аспекте психолог может использовать методы брейнсторминга, коллективных творческих дел, организационно-деятельностных игр, психотренинга, в процессе которых решаются как игровые, так и реальные задачи (выдвижение лидеров, исследование ценностных ориентаций, мотивации и потребностей педагогов, их личностных особенностей и стратегий поведения) реализуется коллективная мыследеятельность и групповое принятие решений и т.д.

На втором этапе развития коллектива в работе психолога необходимы дифференциация и индивидуализация, ориентированные на помощь различным группам и отдельным педагогам. К этому времени члены коллектива узнают свои и чужие возможности, способности, уровень профессиональной компетентности и человеческие качества. На этой стадии обнаруживаются симпатии и антипатии, вокруг лидеров формируются группы приверженцев. Появляется оппозиция. Возникают межличностные и межгрупповые конфликты. В коллективе выявляется группа творческих педагогов и аутсайдеров. Кроме того, происходят специфические процессы, связанные с профессиональной деятельностью. Обнаруживается несовершенство целей, содержания, технологий, отношений, форм и методов в самом педагогическом процессе. В коллективе проявляют себя новаторы, консерваторы, радикалы, оптимисты, пессимисты, реформаторы, гуманисты, прагматики и т.д. Именно этот этап может привести к стагнации, обострению социально-психологических и производственных конфликтов, либо выводит коллектив в режим развития.

На этапе функционирования психологу работать значительно труднее. Он оказывает помощь в разрешении конфликтных ситуаций, выработке управленческого стиля, но часто оказывается вовлеченным в различные отношения, когда от него требуется отстраненность и объективность. Он может попасть под влияние администрации и решать проблемы сквозь призму управленческого заказа. Однако его профессиональным долгом является работа с лидерами, страдающими звездной болезнью; коррекция агрессивного поведения и др.

На этапе развития основные силы коллектива направлены на педагогическое экспериментирование. В этом случае психолог осуществляет психологическое обоснование его программы, психологическое сопровождение хода и психологический анализ результатов эксперимента.

Психолог в педагогическом коллективе помогает педагогам обнаружить и осознать те компоненты деятельности, которые мешают организации взаимодействия и взаимоотношений с ребенком. Успех этой работы в большей степени зависит от самого педагога. Он сам решает, как ему развиваться и насколько глубоко он будет продвигаться в своем личностном развитии. Предлагаемые модели работы психолога с педколлективом строятся на *гуманистическом подходе* и признают за каждым его членом следующие права:*

- право на личностное пространство;
- право быть независимым;
- право на успех;
- право быть выслушанным и принятым всерьез;
- право отвечать отказом, не чувствуя себя виноватым;
- право просить, что хочешь, не чувствуя себя эгоистом;
- право на ошибку и ответственность за нее;
- право на чувства.

Основная работа психолога с педагогическим коллективом в этом аспекте должна быть направлена на осознание каждым педагогом собственных чувств, переживаний, самопринятие и осознание своих средств взаимодействия с детьми и взрослыми, то есть *формирование способов рефлексии средств общения*.

Тогда *этапы работы* психолога могут быть организованы следующим образом:

- осознание педагогом механизмов организации образовательного учреждения;
- осознание педагогом его личностного потенциала;
- осознание педагогом средств общения детей и родителей через воспоминания о собственном детстве и родительской семье.
- осознание средств общения между детьми;
- осознание гуманизации педагогического общения.

Для реализации данной модели работы с педколлективом психолог использует такие *формы групповой деятельности*, как опросы, лекции и семинары с элементами тренинга, тренинги, индивидуальное консультирование, методические советы в форме группового обсуждения проблем школы (организационно-деятельностные игры).

Для «запуска» модели очень эффективны *опросы*. Они провоцируют размышления педагогов на заданную тему. Как правило, в них участвуют дети и родители. Поэтому одна и та же школьная проблема рассматривается с разных точек зрения. Материалы, полученные при опросе, используются в лекционном, семинарском и тренинговом курсах. Они также используются при разработке методических проектов в организационно-деятельностных играх.

* Варначева Л.В., Гусева Т.А., Джузенова Р.Б. и др. Школьные проблемы глазами психолога. – Ярославль, 1996.

Лекции направлены на то, чтобы дать педагогу информацию о механизмах развития психики, личностного роста, структуре и средствах педагогического общения. На этом этапе педагоги получают возможность соотнести научные данные с собственной практикой, личными переживаниями, рационализировать свое поведение.

Семинары проводятся по темам, совпадающим с материалом лекций. Они строятся на материале, взятом из практического опыта. Педагоги сами предлагают для группового анализа свои наблюдения и примеры. В этих условиях они получают возможность поделиться своими сомнениями, размышлениями и творческими находками.

Продолжение и углубление самопознания педагог может осуществить в *тренингах* педагогического общения и личностного роста. Группа в этом случае выступает как помощник в процессе самопринятия. Принятие, понимание и помощь в лице коллег помогают освоить собственные формы данных механизмов.

Индивидуальное консультирование дает возможность нового видения собственного содержания, личностных механизмов общения с другими людьми.

В *тренинговом курсе* происходит проработка и понимание способов общения, осуществляется выход на осмысление способов взаимодействия ребенка и взрослого в конфликтных ситуациях. Этот курс основывается на осознании педагогом своих собственных способов общения, встреч с личностными особенностями и принятии решений о каких-либо изменениях.

На *методических советах* педагоги получают возможность понимания организационных механизмов образовательного учреждения. Темой совета является назревшая проблема, которая не находит разрешения в традиционных формах обсуждения.

Содержание работы внутри модели обусловлено темой, над которой работает педколлектив.

Осуществляя **консультативный подход**, стремится разрешать общие проблемы коллектива с помощью решения проблем частных лиц. Его основной вопрос: как изменения психики отдельных работников влияют на функционирование организации в целом. Девизом этого подхода является «Хорошие педагоги – хорошее образовательное учреждение».

Первым шагом к пониманию личности педагога является *психологическое обследование*. В работе психолога оно из простого инструмента оценки превращается в сложный «функциональный» орган управления и стимулирования развития. Оно одновременно может служить многим *целям*: описывает и прогнозирует стиль и качество исполнения производственных задач, является зеркалом трудовой биографии человека и стимулом для его личностного роста, пособием по оптимальному развитию потенциала сотрудника и может положить начало доверительным отношениям с психологом-консультантом.

Полезной *рабочей схемой* для упорядочения обширных данных психологического обследования может быть:

1. *Интеллектуальные характеристики.* Уровень и качественные особенности интеллекта, когнитивные стили, степень реализации интеллектуальных возможностей.
2. *Эмоциональные характеристики.* Эмоциональная стабильность, способы эмоциональной адаптации, сила Эго, основные ценности, уровень интеграции эмоциональной сферы, волевые качества и т.д.
3. *Мотивационные характеристики.* Уровень побуждения, психологические потребности, сравнительная сила их влияния на поведение.
4. *Понимание себя и окружающих.* Способность к объективности, восприимчивость, способность к самонаблюдению, открытость новому опыту, «психологичность» мышления, эмпатия, преобладающие типы психологической защиты и т.д.
5. *Характеристики общения.* Склонность к доминированию/подчинению, доброжелательность, способность к сотрудничеству, такт, гибкость, желательная межличностная дистанция и т.д.
6. *Деловые характеристики.* «Технические» навыки, умение руководить, организаторские таланты, умение координировать, планировать, брать на себя ответственность и т.д.

Таким, образом, психологическое обследование начинается с глубинных личностных характеристик и заканчивается чисто профессиональными качествами. Оно может проводиться в трех наиболее распространенных *вариантах*: как психологический стимул к развитию, как оценка кандидата на вакантное место и как основание для повышения сотрудника по служебной лестнице. В *отчете* по результатам обследования важно представить четкие выводы. В них должны содержаться конкретные «за» и «против», описание «зоны риска» и рекомендации руководителю по поводу оптимальных способов использования возможностей и способностей данного человека.

Полученные результаты анализируются в процессе консультативной беседы с обследуемым. Беседа может принимать разные направления – от практических вопросов, связанных с отношениями на работе до психологических проблем; от семейных отношений до честолюбивых устремлений.

4.2. Формирование благоприятного психологического климата в педколлективе как фактор оптимизации педагогического процесса

Одним из первых раскрыл содержание социально-психологического климата В. М. Шепель. **Психологический климат**, по его мнению, - это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающая на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей. Он считал, что климат отношений между людьми состоит из трех климатических зон. *Первая климатическая зона - социальный климат*, который определяется тем, насколько в данной группе осознаны цели и задачи, насколько здесь гарантировано соблюдение всех конституционных прав и обязанностей работников как граждан. *Вторая климатическая зона - моральный климат*, который определяется тем, какие моральные ценности в данной группе являются принятыми. *Третья климатическая зона - это психологический климат*, те неофициальные отношения, которые складываются между работниками, находящимися в непосредственном контакте друг с другом. Психологический климат - это микроклимат, зона действия которого значительно локальнее социального и морального климата.

Термин «социально-психологического климат» часто принято ставить в один ряд с понятием духовной атмосферы, духа коллектива и преобладающего настроения. В какой-то мере для сближения выше названных понятий есть определенные основания: социально-психологический климат всегда характеризуется специфической для совместной деятельности людей атмосферой психологического и эмоционального настроя и состояния каждого его участника, индивида и несомненно зависит от общего состояния окружающих его людей. В свою очередь атмосфера той или иной общности или группы проявляется через характер психологической настроенности людей, которая может быть деятельной или созерцательной, жизнерадостной или пессимистичной и т.д.

А.Н. Лутошкин считал, что психологический климат коллектива – это общий эмоциональный настрой коллектива, в котором соединяются настроения людей, их душевные переживания и волнения, отношения людей друг к другу, к работе, к окружающим событиям. Главным, что образует психологический климат, является эмоциональное состояние или настроение коллектива.

Психический настрой или настроение общности представляет собой эквивалент динамической структуры психологического состояния общности, проявляющегося в характере направленности группового внимания и уровня его эмоциональной тональности.

Духовная атмосфера – это специфическое психическое состояние той или иной группы людей, проявляющиеся в общении их друг с другом и стиле совместного поведения.

Сама атмосфера может быть достаточно изменчивой и характеризоваться, как правило, высокой степенью подвижности. Атмосфера – это неустойчивая, постоянно изменяющаяся и подчас неуловимая сторона коллективного сознания.

В отличие от понятия «психологическая атмосфера» понятие «социально-психологического климата» обозначает не те или иные ситуативные перемены в преобладающем настроении людей, а лишь его устойчивые черты.

Таким образом, под **социально-психологическим климатом** подразумевается преобладающая и относительно устойчивая духовная атмосфера или психический настрой коллектива, проявляющийся как в отношениях людей друг к другу, так и в их отношении к общему делу».

Понятие «**социально-психологический климат коллектива**» отражает характер взаимоотношений между людьми, преобладающий тон общественного настроения в коллективе, связанный с удовлетворением условиями жизнедеятельности, стилем и уровнем управления и другими факторами (Б.Д. Парыгин).

Основные подходы к исследованию социально-психологического климата. В отечественной психологии наметились **четыре основных подхода** к пониманию природы социально-психологического климата.

Представителями *первого подхода* (П. П. Буюева, Е. С. Кузьмин, Н.Н. Обозов, К. К. Платонов, Л. К. Уделов) климат рассматривается как общественно-психологический феномен, как состояние коллективного сознания. Климат понимается как отражение в сознании людей комплекса явлений, связанных с их взаимоотношениями, условиями труда, методами его стимулирования. *Под социально-психологическим климатом*, считает Е. С. Кузьмин, необходимо понимать такое социально-психологическое состояние малой группы, которое отражает, содержание и направленность реальной психологии членов организации.

Сторонники *второго подхода* (А. Л. Русаличева, А. И. Лутошкин) подчеркивают, что сущностей характеристикой социально-психологического климата является общий эмоционально-психологический настрой. Климат понимается как настроение группы людей.

Авторы третьего подхода (В. М. Шепель, В. А. Покровский, Б. Д. Парыгин) анализируют социально-психологический климат через стиль взаимоотношений людей, находящихся в непосредственном контакте друг с другом. В процессе формирования климата складывается система межличностных отношений, определяющих социальное и психологическое самочувствие каждого члена группы.

Представители четвертого подхода (В. В. Косолапов, А. Н. Щербань, Л. Н. Коган) определяют климат в терминах социальной и психологической совместимости членов группы, их морально-психологического единства, сплоченности, наличия общих мнений, обычаев и традиций. В частности, Е.А.Сафронова (2001) Под **нравственно-психологическим климатом** понимает совокупность норм поведения, традиций, общественных ценностей, оценок, представлений, выражающихся в конкретных действиях и поступках людей в коллективах. Основной структурной единицей нравственно-психологического анализа является человеческое поведение. Система индивидуальных норм образует уровень регуляции социального поведения

личности и формируется на базе культурных образцов и принципов поведения через различные формы общения и самовоспитания. Таким образом, нравственные суждения, этические чувства, ценностные ориентации членов коллектива выливаются в определенные действия, способы поведения, которые в свою очередь, отражаясь в групповом нравственном сознании, влияют на образование аналогичных явлений, создавая тем самым нравственно-психологический климат в коллективе. Ученые отмечают двойственную природу социально психологического климата коллектива. С одной стороны, он представляет собой некоторое субъективное отражение в групповом сознании всей совокупности элементов социальной обстановки, всей окружающей среды. С другой стороны, возникнув как результата непосредственного и опосредованного воздействия на групповое сознание объективных и субъективных факторов, социально психологический климат приобретает относительную самостоятельность, становится объективной характеристикой коллектива и начинает оказывать – обратное влияние на коллективную деятельность и отдельные личности.

Социально-психологический климат выполняет следующие **функции**:

- 1) *Консолидирующую*. Заключается в сплочении членов коллектива, в объединении коллективных усилий на решение учебно-воспитательных задач.
- 2) *Стимулирующую*. Состоит в создании «эмоциональных потенциалов» коллектива (А.Н. Лутошкин), его жизненной энергии, которая впоследствии реализуется в педагогической деятельности.
- 3) *Стабилизирующую*. Обеспечивает устойчивость внутриколлективных отношений, создает благоприятные условия для успешного вхождения в коллектив новых педагогов.
- 4) *Регулирующую*. Реализуется в утверждении прогрессивно-этических норм взаимоотношений, оценке поведения членов коллектива.
- 5) *Обратной связи*. Функция реализуется в атмосфере коллектива за счет аккумуляции информации о психическом настрое людей. Духовная атмосфера коллектива, которая включает в себя как элемент и непосредственное отношение окружающих к человеку, их оценку его деятельности, как раз и реализует эту функцию обратной связи.

Социально-психологический климат оказывает положительное или негативное влияние на личность, эффективность деятельности в силу сложившихся в коллективе норм отношений между людьми.

Социально психологический климат весьма динамичное образование. Эта динамика проявляется как в процессе коллективообразования, так и в условиях функционирования коллектива.

Ученые зафиксировали **два основных этапа процесса коллективообразования.**

На первом этапе главную роль играет эмоциональный фактор. В этот период идет интенсивный процесс психологической ориентации, установления связей и позитивных отношений.

На втором этапе все большее значение приобретают когнитивные процессы. В этот период каждая личность выступает не только как потенциальный или реальный объект эмоционального общения, но и как носитель определенных личностных качеств социальных норм и установок.

Именно на этом этапе происходит формирование общих взглядов, ценностных ориентаций, норм и символов.

Другой стороной, характеризующей динамику социально-психологического климата коллектива являются так называемые «климатические возмущения».

К «*климатическим возмущениям*» относят естественные колебания эмоционального состояния в коллективе, периодически возникающие подъемы и спады настроения у большинства его членов, которые могут происходить как в течение одного дня, так и на протяжении более длительного периода. Они связаны с изменением условий взаимодействия внутри группы или изменением окружающей среды. Термин «климатические возмущения» несет в себя как негативную, так и позитивную окраску, поскольку эти возмущения могут мешать, а могут и благоприятствовать жизнедеятельности коллектива.

Роль психологического климата в жизнедеятельности педколлектива. Работа педагога – такой вид трудовой деятельности, который просто невозможен вне общения. Структура педагогического труда насчитывает, по мнению психологов, более двухсот компонентов. Но одной из самых сложных его сторон является общение, либо через живое, непосредственное общение педагогов с коллегами, с детьми осуществляется главное в педагогической работе – воздействие личности на личность. От стиля и форм взаимодействия педагогов зависит их эмоциональный настрой. Очень часто педагог, идя на работу, не может оставить груз домашних проблем, которые пополняются проблемами коллектива. Педагог не всегда может преодолеть свой негативный эмоциональный настрой и «щедро» делиться им с окружающими детьми и взрослыми.

Психологи и педагоги считают, что психологический климат педагогического коллектива в значительной мере влияет на психологический климат ученического коллектива, на формирование личности вообще, на создание благоприятных условий для совместной работы. Социально-психологический климат влияет на психологическую цену профессиональной деятельности учителя.

Таким образом помочь педагогу найти правильные пути взаимодействия с коллегами, такие пути, которые помогут создать в коллективе такую психологическую атмосферу, чтобы каждый педагог мог свободно проявлять свои желания, чувствовать себя значимым членом коллектива. Для этого эмоциональный настрой педагогического коллектива должен нести положительный заряд. Итак, можно сделать вывод, что эмоциональное благополучие и профессиональная деятельность учителя зависят от их психологического настроя, который, в свою очередь, зависит от положительного микроклимата, который создается в коллективе.

Роль СПК коллектива в качестве фактора его состояния и продуктивности определяется несколькими обстоятельствами.

Прежде всего, психологический климат коллектива является одним из наиболее существенных *элементов в общей системе условий существования и жизнедеятельности человека*. Особая значимость климата в системе условий человеческой деятельности определяется, во-первых тем, что СПК характеризует ближайšie, самые непосредственные (в отличие от более удаленных и опосредованных) условия этой жизнедеятельности. Во-вторых, явление климата характеризует не столько внешние по отношению к человеку, сколько внутренние, психологические аспекты этой среды, ее психологическую атмосферу.

С климатом коллектива связано и представление о *наиболее значимом в структуре всего образа человека и плацдарме его производственной деятельности*.

В итоге роль СПК коллектива фактора существования, активности и формирования личности объясняется *значительностью для человека механизма обратной связи* с окружающей его средой обитания и, прежде всего, средой социальной жизнедеятельности. Обратная информационная связь с непосредственной средой жизнедеятельности существенных для человека и как показатель приемлемости для окружающих, успешности его деятельности.

Но морально-психологический климат коллектива не простая сумма психических состояний составляющих его индивидуальность. Известно, что общность является мощным *фактором усиления психического настроения человека*. И в этом также один из секретов значимости данного явления.

СПК является также *фактором, через который преломляется, опосредуется любая деятельность коллектива*. При этом преобладающий психический настрой той или иной группы людей определяет собой не только меру включенности каждого индивида в деятельность, но и характер ее направленности, ее эффективность.

В последнее десятилетие значение фактора климата значительно возросло. Это связано с тем, что следующие тенденции – возрастание сложности и персонификации психической деятельности людей – замыкаются на СПК. Это могут быть ситуации столкновения и противоборства, соответствия и взаимостимуляции.

Влияние этих тенденций, как и психологической атмосферы коллектива может быть двояким – как стимулирующим, так и тормозящим, подавляющим творческую активность личности.

В тех случаях, когда в коллективе недооценивается роль тех или иных факторов, благоприятно влияющих на психологический климат, может сложиться нездоровая атмосфера, проявляющаяся в напряженности человеческих отношений, в частых конфликтах между членами коллектива.

Человек же, если он оказывается втянутым в конфликт, как правило достаточно остро и болезненно переживает возникшую ситуацию, особенно разлаженность своих взаимоотношений с другими. А это может иметь самые разнообразные отрицательные последствия для его психического состояния».

Таким образом, СПК коллектива является существенным фактором жизнедеятельности человека, оказывающим влияние на всю систему социальных отношений, на образ жизни людей, на их повседневное самочувствие, работоспособность и уровень творческой и личностной самореализации.

Проблема создания благоприятного психологического климата изучалась многими отечественными психологами и педагогами. Эта проблема разрабатывалась в трудах А.С. Макаренко, Н.П.Аникеева, Р.Х.Жакурова, работах Т.А. Репиной, А.Н. Лутошкина, В.П. Сергеевой.

Одним из наиболее очевидных проявлений благоприятной атмосферы, способствует продуктивности совместной деятельности людей, является *внимание, расположение, симпатия человека к человеку*.

Другим не менее актуальным свойством здорового морально-психологического климата коллектива является *настроение, дух подъема, жизнерадостности*, которое опирается на ясные цели и увлекательные задачи совместной деятельности.

Существенным условием наиболее полного развертывания духовного потенциала личности в коллективе является и *обстановка взаимной ответственности и требовательности людей друг к другу*.

Преобладание и устойчивость атмосферы взаимного внимания, уважительного отношения к человеку, духа товарищества, сочетающегося с принципиальностью и ответственностью, требовательностью к себе и другим – таковы основные черты здорового социально-психологического климата.

Здоровый психологический климат – одним из решающих факторов успешной жизнедеятельности человека во всех сферах общественных отношений, важнейшее условие формирования личности.

При изучении климата необходимо иметь в виду два его уровня.

Первый уровень - статический, относительно постоянный. Это устойчивые взаимоотношения членов коллектива, их интерес к работе и коллегам по труду. На этом уровне социально-психологический климат понимается как устойчивое, достаточно стабильное состояние, которое, однажды сформировавшись, способно долгое время не разрушаться и сохранять свою сущность, несмотря на те трудности, с которыми сталкивается организация. С этой точки зрения, сформировать благоприятный климат в группе довольно трудно, но в то же время легче поддерживать его на определенном уровне, уже сформированном ранее.

Второй уровень - динамический, меняющийся, колеблющийся. Это каждодневный настрой сотрудников в процессе работы, их психологическое настроение. Этот уровень описывается понятием «психологическая атмосфера». В отличие от социально-психологического климата психологическая атмосфера характеризуется более быстрыми, временными изменениями и меньше осознается людьми. Изменение психологической атмосферы влияет на настроение и работоспособность личности в течение рабочего дня. Изменения же климата всегда более выражены, заметны, они

осознаются и переживаются людьми более остро; чаще всего человек успевает адаптироваться к ним. Накопление количественных изменений в психологической атмосфере ведет к переходу ее в иное качественное состояние, в другой социально-психологический климат.

Факторы формирования социально-психологического климата. На формирование социально-психологического климата оказывает влияние ряд факторов макро- и микросреды.

Факторы макросреды - это тот общественный фон, на котором строятся и развиваются отношения людей. К этим факторам относятся:

- Общественно-политическая ситуация в стране - ясность и четкость политических и экономических программ, доверие к правительству и пр.
- Экономическая ситуация в обществе - баланс между уровнями технического и социального развития.
- Уровень жизни населения - баланс между заработной платой и уровнем жизни, потребительская способность населения.
- Организация жизни населения – система бытового и медицинского обслуживания.
- Социально-демографические факторы – удовлетворение потребностей в трудовых ресурсах.
- Региональные факторы – уровень экономического развития региона.
- Этнические факторы - наличие или отсутствие межэтнического конфликта.

Факторы микросреды - это материальное и духовное окружение личности в организации. К микрофакторам относятся:

- Объективные - комплекс технических, санитарно-гигиенических, управленческих элементов в каждой конкретной организации.
- Субъективные (социально-психологические факторы):
 - а) формальная структура - характер официальных и организационных связей между членами группы, официальные роли и статусы участников группы;
 - б) неформальная структура - наличие товарищеских контактов, сотрудничества, взаимопомощи, дискуссий, споров, стиль руководства, индивидуальные психологические особенности каждого члена группы, их психологическая совместимость.

Важнейшими признаками благоприятного социально-психологического климата являются:

- 1) доверие и высокая требовательность членов коллектива друг к другу;
- 2) доброжелательная и деловая критика;
- 3) свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся жизнедеятельности коллектива;
- 4) отсутствие давления руководителей на подчиненных и признание за ними права принимать – значимые для коллектива решения;
- 5) достаточная информированность членов коллектива о его задачах и состоянии дел при их выполнении;
- 6) удовлетворенность принадлежности к коллективу;

7) принятие на себя ответственности за состояние дел в коллективе каждым из его членов (Аникеева Н.П., 1989).

Судить о состоянии социально-психологического климата в организации можно по такому важному показателю, как удовлетворенность – неудовлетворенность.

Благоприятный климат каждым человеком переживается как соотношение удовлетворенности отношениями с коллегами по работе, своей работой, ее процессом, результатами.

Неблагоприятный климат индивидуально переживается как неудовлетворенность взаимоотношениями в педколлективе, с учениками, администрацией, условиями и содержанием труда. Это, естественно, сказывается на настроении учителя, его работоспособности и активности, на его здоровье.

4.3. Роль психолога в гармонизации межличностного взаимодействия в педагогическом коллективе

Межличностное взаимодействие как социально-психологическая проблема. Межличностное взаимодействие есть действующая, реально функционирующая связь, взаимная зависимость между субъектами, личностями. В его структуре чаще всего выделяют три составляющих и взаимосвязанных компонента: практический, аффективный, гностический (А.А.Бодалев); поведенческий, аффективный, когнитивный (Я.А.Коломинский) и регулятивный, аффективный, информационный (Б.Ф.Ломов). Каждый из этих компонентов имеет богатое психологическое содержание. Поведенческий компонент включает в себя результаты деятельности и поступки, мимику и жестикуляцию, пантомимику и речь, т.е. все, что люди могут наблюдать друг у друга. Аффективный включает все то, что связано с состоянием личности, а гностический характеризуется активностью личности, принимающей и перерабатывающей информацию.

Межличностное взаимодействие становится общением только тогда, когда происходит взаимный обмен мыслями и чувствами с образованием общего фонда этих мыслей и чувств, знаний, умений, интересов, ценностных ориентаций.

Межличностное взаимодействие описывается с помощью таких феноменов, как взаимопонимание, взаимовлияние, взаимные действия, взаимоотношения, общение.

Интегративными характеристиками межличностного взаимодействия являются совместимость и срабатываемость. *Срабатываемость* описывает совместную деятельность с точки зрения ее успешности, а *совместимость* характеризует прежде всего, максимально возможную удовлетворенность партнеров друг другом. При оптимальной сработанности главным источником удовлетворения является совместная работа, а при оптимальной совместимости - процесс общения (Н.Н.Обозов).

Таким образом, рассмотрение во взаимосвязи таких понятий, как деятельность, общение, взаимодействие, позволяет нам достаточно четко обозначить исходные позиции.

В самом широком значении взаимодействие человека с другими людьми есть особый тип связи, отношения, который предполагает взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения. Среди этих взаимодействий особое место принадлежит общению и совместной деятельности. Между ними существуют определенные связи: общение является и атрибутом совместной деятельности, и самостоятельной ценностью, и одновременно оно в той или иной степени ею опосредуется.

Субъект-субъектное взаимодействие (общение в широком смысле) включает в себя коммуникацию как обмен информацией (общение в узком смысле), взаимодействие как обмен действиями (взаимодействие в узком смысле) и восприятие людьми друг друга. Коммуникация на основе некоторой совместной деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое

взаимопонимание реализуется в некоторых новых совместных усилиях развить далее деятельность, организовать ее. Участие одновременно многих людей в деятельности означает, что каждый участник должен внести свой особый вклад в нее, что и позволяет интерпретировать взаимодействие (в узком смысле) как организацию совместной деятельности.

Деятельность психолога, направленная на повышение эффективности профессионального взаимодействия, может осуществляться в нескольких направлениях:

1. Профессиональное взаимодействие психолога со специалистами-смежниками.

2. Функционально-ролевое взаимодействие с членами педколлектива.

3. Гармонизация межличностного взаимодействия педколлектива в процессе совместной деятельности.

4. Межличностное взаимодействие педколлектива в процессе совместной деятельности.

Технология гармонизации межличностного взаимодействия в педагогическом коллективе

Гармонизация - это процесс оптимального взаимодействия различных структур в составе целого.

Предметом коррекции межличностных взаимодействий в педагогическом коллективе являются феномены межличностного взаимодействия.

Работа по гармонизации межличностных взаимодействий с педагогическим коллективом может осуществляться через систему социально-психологических занятий, проводимых в форме тренингов (тренинг личностного роста "Познай себя", тренинг коммуникативных умений "Среди людей"), в форме игр гармоничного развития личности, психокоррекции поведения, а также через работу педсоветов, методических объединений, школы начинающего педагога, проблемно-деловых игр, дискуссионных групп, посещение и анализ занятий, разработку программ, пособий, индивидуальные беседы, совместный отдых и самообразование.

Взаимопонимание. Без взаимопонимания невозможно общение, координация действий. Человек понимает поведение другого, его мысли и мотивы. Понимание строится на основе сопереживания, идентификации. Коррекции в педагогическом коллективе подлежат такие негативные свойства личности, как конформизм, неадекватность восприятия коллег, неуравновешенность, неаккуратность (особенно проявляется в отчетности и ведении документации).

С целью коррекции можно использовать различные формы: тренинг, игры психокоррекции поведения, индивидуальные беседы. Получение результата возможно через выполнение педагогами серии групп упражнений, которые объединены одной целью.

Таблица 5

Технология коррекции межличностных взаимодействий в педколлективе

Предмет коррекции межличностного взаимодействия	Негативные свойства личности, подлежащих коррекции	Ожидаемый результат	Формы коррекции	Содержание коррекции
1.Взаимопонимание	Конформизм; неадекватность восприятия коллег; неуравновешенность; неаккуратность	Раскованность чувств; полноценное восприятие коллег, уравновешенность, аккуратность	Социально-Психологический тренинг; индивидуальные беседы	Упражнения "Я Тебя помню"; "Девиз", "Грани схождения"; "Список претензий"; "Чемодан"; "Автопортрет". Игры-перевоплощения
2.Взаимовлияния	Направленность на предмет деятельности	Направленность профессиональной деятельности на личность ребенка	Социально-психологический тренинг; педсовет; индивидуальные беседы; анализ занятий	Педсовет "Отношение педагога к детям"; Упражнения "Произнеси текст"; "Войди в круг"; "Ролевая игра"
3.Взаимные действия	Отсутствие широких возможностей для свободного общения с Коллегами	Полноценное Профессиональ-но-личностное общение	Подготовка и проведение педсоветов, МО; разработка программ, пособий; система работы	Педсовет «Межличностные отношения в педагогическом коллективе» Совместные праздники кружковцев
4.Взаимоотношения	Низкая сплоченность, Инициативность, взаимопомощь вокруг общих дел коллектива	Сплоченность как отношение к общему делу; взаимопомощь; инициативность в профессиональной деятельности	Педсоветы; подготовка к областным и городским мероприятиям; проблемно-деловые игры	Деловые игры "Кто есть кто", "Явно или тайно" Подготовка конкурсов "Мисс танца", "Королева выпускного бала"
5.Межличностные общение	Нетерпимость, слабоболие; неумение выслушать коллег	Терпимость, настойчивость в преодолении трудностей; способность выслушать других	Социально-педагогический тренинг, школа начинающего педагога; работа дискуссионных групп	Упражнения "Контакты", "Воздушный шар", "Интервью". Школа начинающего педагога: "Развитие коммуникативных умений педагога". Микродискуссии "Я и моя профессия"
6.Совместимость		Ценностно-ориентационное единство; организация досуга сотрудников	Проведение праздников; отдых; игры гармоничного развития	Игры "Круг", "Творчество", "Совместимость"; праздники "День педагога", Новогодние посиделки"
7.Срабатываемость	Неадекватная самооценка; недостаточный уровень эрудированности и педагогического мышления	Адекватная самооценка и положительная "Я концепция"; формирование пед.мышления и эрудиции	Социально-психологический тренинг; педсоветы, самообразование	Упражнения "Кто Я", "Мои сильные стороны", "Принимаю решение", "Оценка группы". Формы повышения квалификации педагога. Итоговые педсоветы. Работа над концепцией учреждения

Первая группа упражнений ("Знакомство", "Здравствуй", "Я тебя помню", "Вы меня узнаете", "Девиз", "Твое лучшее качество", "Комплимент") направлена на подчеркивание личностных особенностей педагогов, которые являются стержнем индивидуальности. Сначала это делает сам психолог, а затем в различных вариантах члены группы. Педагогам предлагается понять, что основной принцип, помогающий понять себя и других, - это внимание к человеку.

Вторая группа упражнений: "Нетрадиционное приветствие", "Я тебя помню", "Грани сходства", "Грани различия", "Список претензий", "Я в тебе уверен", помогает настроиться на понимание партнера, получить достоверную обратную связь, проверить правоту своего высказывания. Улавливание по малейшим признакам душевного состояния партнера, удерживание в памяти его слова и поступки, учат не замыкаться в себе. А осознание того, что стереотипы не всегда помогают чувствовать себя свободным и раскованным, часто затрудняют выражение истинного отношения к партнеру по общению. Работа проводится сначала в парах. Педагогам предлагается, сидя напротив друг друга, в течение 4-5 минут, молча работать, заполняя соответствующие листы, отмечая не только физические и биографические признаки партнера, но и психологические характеристики. После выполнения работы коллеги обмениваются списками, выясняют согласие и несогласие, а затем проводится общее обсуждение результатов работы.

Третья группа упражнений "Учитесь читать человека как книгу" направлена на понимание партнера через невербальные средства общения, через восприятие ощущений, поведения. Эти упражнения способствуют развитию чувствительности.

Возможности укрепления своего доверия группе, снятие страха, получение полезной информации способствуют *четвертая группа упражнений*. К ним относятся "Ласковые имена", "Моя любимая игрушка", "Без маски". Последнее упражнение рассчитано на завершение предложений, напечатанных на карточках, например: "Мне бывает стыдно, когда я...", "Мне особенно приятно, когда меня...", "Верю, что я еще...", "Мои друзья редко...". Все садятся в круг. Каждый по мере психологической готовности берет карточку.

Пятая группа упражнений - "Прокуроры и адвокаты", "Автопортрет", "Чемодан", "Скажи мне, кто твой друг" предназначены для подведения итогов путем обобщения сильных и слабых сторон личности. Любой имеет возможность увидеть себя с разных сторон глазами других. Одновременно с этим у каждого участника есть возможность еще раз закрепить навыки откровенного высказывания своего мнения о человеке, не боясь, что он будет

не понят. Это и умение принять информацию о себе. Упражнения дают возможность получить общие выводы и впечатления друг о друге.

Взаимопониманию между руководителем и педагогами способствуют игры-перевоплощения, когда каждый мог побыть в роли директора, завуча, учителя и социального педагога, решая определенную задачу.

Индивидуальные беседы с педагогами, а также ведение записей в процессе тренингов, подразумевающие выполнение домашних заданий, связанных с анализом ощущений, поведения коллег постепенно способствуют проявлению со стороны педагогов самоконтроля, развитию чувства ответственности, привычку выполнять свои обязательства.

Взаимовлияние. Направленность только на предмет деятельности мы относим к негативной характеристике. В ходе коррекции ставится цель: переориентировать педагогов с процесса обучения на личность ребенка. Это осуществляется через систему педсоветов, индивидуальных бесед, анализа занятий, работу школы начинающего педагога и социально-педагогического тренинга.

Преподавателям можно предложить следующие темы занятий в Школе начинающего педагога: "Отношение педагога к детям как фактор формирования личности воспитанника", "О нетрадиционных формах работы в детских коллективах", "Развитие коммуникативных способностей детей". Содержание педсоветов "Ступени роста", "Специфика работы с подростковыми коллективами", "Содружество педагогов с семьей ребенка" было сориентировано на внимание педагогов на личность ребенка, принять его таким, какой он есть, помочь его развитию.

Анализ занятий и индивидуальные беседы с педагогами позволяют увидеть лучше и оценить индивидуальные особенности каждого ребенка, соответственно выработать индивидуальный подход к нему и к возрастной группе.

С целью развития коммуникативных умений педагогам можно предложить упражнения на педагогическую технику с упражнениями на управление своим эмоциональным состоянием, на развитие невербальных средств общения с детьми, а также на развитие речи и коммуникативного поведения педагога: "Имитационная игра", "Микропреподавание", "Войди в круг", "Продемонстрируйте ваш взгляд на ребенка", "Произнеси текст", "Поприветствуй ребят". Отработке педагогического такта способствуют упражнения "Проанализируйте ситуацию", "Ролевая игра". В конце игры анализируется типичность показанных ситуаций, рациональность их решения, гуманность позиции педагога.

Взаимные действия. Отсутствие широких возможностей для свободного общения с коллегами - одна особенность, которую можно отнести к негативным характеристикам, осложняющим взаимные действия. Чтобы достичь полноценного профессионально-личностного общения между коллегами, необходимо более активно включать педагогов в подготовку и проведение педагогических советов, праздников, систему работы методических объединений, разработку программ и методических пособий.

Так, при подготовке и проведении педсовета на тему: "Межличностные отношения в педагогическом коллективе и пути урегулирования конфликтов" создается рабочая группа, которая непосредственно разрабатывает содержание педсовета. Между педагогами распределяются функции: выступление с докладом, разработка и обыгрывание конфликтной ситуации и т.д. В конце педсовета группами проводится игра "Сложи квадрат". Педагоги должны, используя невербальные средства общения, найти части своего квадрата и сложить целое изображение, координируя свои действия с другими. Таким образом, в педагогическом коллективе можно создавать систему подготовки педагогических советов методов коллективной творческой деятельности.

В конце года каждый педагог планирует серию учебно-методического комплекса на следующий год. Проводятся специальные консультации опытными педагогами по их содержанию, структуре. Так как уровень изобразительных и печатных умений у всех педагогов разный, то педагоги ищут "союзников" по совместной работе на взаимовыгодных началах. В начале учебного года устраиваются коллективные выставки учебно-методических комплексов.

Взаимные действия подразумевают и составление программ воспитания. Программа разрабатывается каждым педагогом. Педагог может обращаться за консультациями к коллегам, к методисту, к специалистам этого вида деятельности. В итоге он представляет программу на методическом объединении. Коллеги вносят предложения, уточнения, после чего программа дорабатывается педагогом. Согласовывается с заместителем директора и утверждается директором. Содержание программ может дополняться и уточняться в течение года. Анализ выполнения программы педагог представляет два раза в год в ходе собеседования с руководителями учреждения.

Удовлетворение в профессионально-личностном общении происходит на заседаниях методических объединений по профилю деятельности. Педагоги обсуждают вопросы, связанные с планированием совместных действий (выступления, выезды в другие учреждения, концертные программы), некоторые носят традиционный характер, или идет совместная работа по обучению определенным технологиям.

Широкие возможности для профессионально-личностного общения педагогов дает подготовка и проведение совместных праздников для учащихся. Все педагоги подключаются к обсуждению и составлению сценариев. Определяются функции каждого (педагоги прикладного творчества чаще берут на себя оформление выставок, работ, стендов, зала, кабинетов, педагоги музыкально-эстетического направления - организацию и участие в концертных и театрализованных представлениях). Таким образом, в системе организуемая подготовка и проведение педсоветов, методических объединений, праздников требует от всех педагогов согласованных, скоординированных взаимных действий.

Роль психолога заключается в консультировании администрации и разъяснении каждому педагогу их прав и обязанностей, функций, координирующих и субординирующих связей.

Взаимоотношения. Взаимоотношения являются основой формирования социально-психологического климата в коллективе. Среди негативных свойств личности педагогов во взаимоотношениях отмечается недостаточная инициативность, сплоченность, низкий уровень взаимопомощи в общих делах.

Остановимся подробнее на формах коррекции. В ходе работы педсовета "Межличностные отношения в педагогическом коллективе и пути урегулирования конфликтов" раскрываются следующие понятия: социально-психологический климат, факторы его определяющие, конфликт, конфликтные ситуации, инцидент, источники конфликтов, приемы разрешения конфликтов. Приводится тест на оценку уровня конфликтности педагогов.

Педагогам предлагается принять участие в проблемно-деловых играх: "Конфликт в коллективе и выход из него", "Кто есть кто", "Явно или тайно", "Как не ссориться". В ходе проведения педагоги еще раз убеждаются, насколько выигрывает общее дело, когда помогают друг другу в решении небольших задач, как необходимо иногда брать на себя инициативу в организации и принятии решений. Через выполнение определенных ролей педагоги с неадекватно заниженной самооценкой смогут проявить инициативу, а педагоги с неадекватно завышенной оценкой больше оказывают помощь коллегам.

Наибольшая сплоченность коллектива проявляется при подготовке к конкурсам профессионального мастерства. Работа координационного совета позволяет определить меру каждого в помощи педагогу, организующему мероприятие. Совместный анализ предыдущих мероприятий подталкивает каждого педагога предложить свою посильную помощь коллеге.

Межличностное общение. Межличностное общение - сложный, многоплановый процесс установления контактов между людьми. Коррекции межличностного общения в педагогическом коллективе подлежат такие характеристики, как нетерпимость, слабоволие отдельных педагогов, неумение выслушивать коллег, аргументировано отстаивать свои позиции. Через работу социально-психологических тренингов, дискуссионных групп, школы начинающего педагога можно формировать терпимость друг к другу, настойчивость в преодолении трудностей, способность выслушать другого.

Значительное место среди различных форм обучения искусству общения занимает социально-психологический тренинг. Например, в упражнении "Здравствуй, мне очень нравится" предлагается начать беседу с фразы по названию упражнения. Педагоги должны провести анализ содержания диалога с партнером, выяснить впечатления, которые сложились от одной и той же фразы, услышанной от разных людей и с разной интонацией.

Упражнение "Волшебное слово" способствует обогащению словаря, а также свободному обмену приветствиями, включающие волшебные слова.

В упражнениях "Контакты" проигрывались ситуации "встречи". Игры проходят в парах в течение 2-3 минут. Предлагались следующие ситуации:

"Перед вами человек, которого вы видите впервые. Он имеет желание познакомиться";

"В вагоне метро случайно оказались рядом с довольно известным актером. Вы его обожаете. Заговорите с ним";

Вам нужна довольно крупная сумма денег. Предстоит разговор с близкими. Постарайтесь получить эту сумму";

"Один из коллег дурно отзывался о вас в праздничной компании. Надо с ним разобраться";

"Перед вами человек, которого хорошо знаете, но довольно долго не видели. Произошла случайная встреча с ним";

"Маленький ребенок; он чего-то испугался и вот-вот начнет плакать. Успокойте его";

"Вас сильно толкнули в автобусе. Оглянувшись, вы увидели пожилого человека. Ваши действия";

"После длительной разлуки вы встретили любимого и очень рады встрече".

В конце каждого проигрывания проводится обсуждение партнерами результатов проведенной встречи. Педагоги должны оценить себя и партнера по следующим вопросам: как вступают в контакт, начинают беседу, поддерживают разговор и заканчивают его. Эти упражнения также стимулируют активность личности, вступление в контакт не только с приятным собеседником, но и с тем, кто случайно оказался рядом. С другой стороны, ограничение во времени способствует выработке навыков содержательного общения.

Упражнения "Отверженный", "Прокуроры и адвокаты", "Автопортрет" позволяют настроиться на спокойное восприятие личностных недостатков, которые сформулировала группа, на терпимость к друг другу.

Упражнение "Общительный ли Я?" содержит социологический опрос. Каждый участник по баллам оценивает остальных членов группы и заносит свое мнение в их опросные листы. После окончания участники подводят итоги, суммируя баллы. Упражнение помогает преодолеть внутренние барьеры, снимает стереотипы, позволяет опробовать новые стили и способы общения.

В упражнении "Интервью" каждый имеет право задать по одному вопросу каждому члену группы, ответ на который поможет узнать и понять его. В ходе выполнения необходимо проявить такт и внимание к собеседнику.

Упражнения, специально связанные с общением "Список качеств, важных для общения", "Мой стиль общения" помогают произвести самооценку своих качеств общения, а затем через работу в микрогруппах проводится соответствующая коррекция по этим качествам.

"Воздушный шар", "Мозговая атака", "Работа административного совета" - игры, ход и результаты которых служат хорошим материалом для групповых дискуссий. Они дают возможность демонстрации того, что ее участники не умеют продуктивно общаться. Моделируемые игрой обстоятельства сталкивают жизненные интересы участников, а правила игры ставят их перед необходимостью искать цивилизованные пути выхода из данной критической

ситуации. Борьба за жизнь (в первой игре) часто оборачивается потерей контроля над собой, неумение слушать и слышать другого. Начинают преобладать эмоции, которые захлестывают разум и логику.

Несколько заседаний *школы начинающего педагога* можно посвятить проблемам межличностного общения: *"Теоретические основы педагогического общения"* (функции общения, формы общения педагога с детьми, условия оптимизации педагогического общения), *"Психологическая коррекция общения"* (овладение навыком высказывания и принятия обратных связей), *"Развитие коммуникативных умений педагога"*.

Совместимость. Совместимость - это показатель социально-психологической сплоченности группы. Одной из характеристик сплоченности группы является ценностно-ориентационное единство. Это и есть ожидаемый результат коррекции межличностного взаимодействия.

Для достижения цели коррекции педагогам можно предложить игры гармоничного развития личности: "Круг", "Художники", "Творчество", "Совместимость", в которых отразились возможности достижения одних целей, несмотря на разнообразие вкусов, интересов, привычек каждого члена коллектива.

Для того, чтобы совместная деятельность приносила определенный результат, немаловажным является совместный отдых членов коллектива: традиционное поздравление коллег с днем рождения, праздники "День педагога", "Новогодние посиделки", "Праздник весны", чаепитие в конце года. К ним готовятся все педагоги, распределяются обязанности, продумывается развлекательная программа. В летний период (июнь) появляется возможность выехать за город.

Срабатываемость. Через проведение социально-психологических тренингов, педсоветов, работу над концепцией учреждения, а также самообразование педагогов можно способствовать формированию адекватной самооценки и положительной "Я концепции" педагогов; повысить уровень педагогического мышления и эрудиции.

Педагогам предлагаются группы упражнений.

Первая группа упражнений: "Знаешь ли ты себя?", "Мое физическое я", "Мои сильные стороны", "Мои слабые стороны", "Кто я", "Мои добрые дела", "Брачное объявление", "Принимаю решение" направлена на изучение самих себя, на восприятие себя в единстве физического и духовного начал, на доброе отношение к друг другу через воспоминания о своих сторонах жизни. Упражнения способствуют закреплению навыков самоанализа, более глубокому самораскрытию и на этой основе возможности изменения себя.

Вторая группа упражнений: "Отверженный", "Чемодан", "Общительный ли я?", "Я глазами группы", "Оценка группы" направлены на выработку адекватной самооценки. Группа формулирует общие выводы и впечатления друг о друге. Это серьезный настрой на будущее.

В педагогическом коллективе следует уделять внимание *самообразованию педагогов*. Два раза в год педагоги могут заполнять *отчетные листы по повышению своей квалификации* через разнообразные

формы деятельности. В этих листах отражается участие педагога в работе педсоветов, методических объединений, разнообразных творческих группах, посещения учреждений образования, культуры с целью получения консультаций; в разработке необходимых пособий, программ, рекомендаций для коллег или других специалистов; работа с методической литературой по методической теме.

В конце года подводятся итоги работы на педсовете, где вырабатываются общие цели и задачи, а также перспектива развития на ближайшие годы.

Таким образом, в работе психолога по гармонизации межличностных взаимодействий условно можно выделить несколько этапов.

На первом этапе главные направления работы: знакомство с педагогами, детьми, факторами среды, установление контактов, социально-психологическая диагностика. Изучаются педагогические возможности коллектива, его социальный состав, устанавливаются связи с администрацией, профсоюзным комитетом, выявляется уровень социальной активности педагогов. В дальнейшем психолог создает карту диагностики межличностных отношений, достижений педколлектива, обобщает предложения педагогов, ведет учет их потребностей и возможностей, дает краткий анализ состояния работы. Все эти документы составляются в произвольной форме.

Второй этап - организационный анализ, дифференциация, классификация проблем, нужд, "вживание" в среду. Психолог определяет приоритеты в своей работе, формы социального творчества коллектива, изучает возможности каждого педагога и детского коллектива, которым он руководит, систематизирует результаты диагностики и социологических исследований. Все это он фиксирует в своем рабочем дневнике и на основе данных составляет перспективный план.

Третий этап - социально-психологическая работа (наблюдение, консультирование, помощь, изучение и анализ занятий, подготовка и разработка педсоветов, мероприятий, проблемно-деловые игры, игры гармоничного развития личности, игры, психокоррекция поведения, отдых и досуг.

Таким образом, роль психолога в гармонизации межличностных отношений и организации взаимодействия достаточно активна. Он создает психологические условия для формирования коллектива, ориентированного на задачу и отношения, и тем самым способствует коренному улучшению социальной ситуации развития детей.

4.4. Методы психологической диагностики педколлектива

Для глубокого изучения коллектива важно иметь *информацию* о нем *по следующим параметрам*: психологическая атмосфера, уровень развития коллектива, оценка и взаимооценка членов коллектива, стиль управления коллективом, отношения “руководитель-подчиненный” в коллективе, уровень социально-коммуникативной компетентности и межличностных отношений в коллективе, самооценка и уровень притязаний педагога, уровень эмпатии по отношению к детям, локус контроля членов коллектива, уровень личностной тревожности педагогов и др.

Эту информацию психолог может получить с помощью известных методов социальной психологии Л.В.Бороздиной, В.Б.Захарова, А.А.Журавлева, А.Г.Кирпичника, Я.Л. Коломинского, А.Н.Лутошкина, В.Л. Марищука, А. Мехрабяна, О.С.Михалюк, Р.С.Немова, Л.Г.Почебут, А.А.Реана, Д.Роттера, Ч.Спилбергера, В.В.Столина, Ю.Л.Ханина и др.

Социально-психологическое исследование педагогического коллектива является весьма трудоемкой *процедурой*. Оно требует жесткого соблюдения определенных этических требований. Желательно проведение его диагностики одним лицом со строжайшим соблюдением корректности в проведении исследования и трактовке экспериментальных данных. Никто не может иметь доступа к материалам исследований, а их презентация возможна только самим психологом. Исследование проводится на добровольной основе. Данные по коллективу представляются в общей анонимной форме, для членов коллектива проводятся индивидуальные консультации. Не следует надолго затягивать эксперимент, поскольку в этот период коллектив находится в большом эмоциональном напряжении. Нежелательно без глубокого предварительного анализа данных и соответствующей подготовки психолога фрагментарно сообщать о каких-либо полученных результатах. Необходимо довести до коллектива установку на то, что изучение не является самоцелью, а проводится в интересах людей с целью гармонизации их личности.

В результате исследования коллектива на основе перечисленных методик могут определиться следующие *психологические проблемы*:

- неблагоприятная психологическая атмосфера и эмоциональное самочувствие членов коллектива,
- высокая конфликтность или конформность,
- низкий уровень эмпатии,
- высокий уровень личностной тревожности и невротичности,
- неадекватная самооценка и притязания,
- нарушения личностного развития, отсутствие условий для самореализации личностей,
- несформированность структуры коллектива, наличие группировок полярной направленности,
- социально-коммуникативная некомпетентность,
- отсутствие сходства функционально-ролевых ожиданий,

- неадекватное возложений ответственности,
- наличие аутсайдеров,
- неадекватность стиля управления, непопулярность руководителей,
- несформированность установок на педагогическую деятельность,
- отсутствие ценностно-ориентационного единства и др.

На основе анализа полученных данных определяются основные *пути развития и коррекции педколлектива*: повышение общей и психолого-педагогической культуры, формирование органов управления и самоуправления, изменение стиля руководства, выборы нового руководителя, изменение характера, целей и содержания деятельности, варьирование композиции творческих групп с опорой на референтометрию, оказание психотерапевтической помощи педагогам и др.

Оценка социально-психологического климата в коллективе по полярным профилям

3 – 2 - 1 – 1 – 2 – 3

<ol style="list-style-type: none"> 1. Преобладает бодрый, жизнерадостный тон настроения 2. Доброжелательность в отношениях, взаимные симпатии 3. В отношениях между группировками внутри коллектива существует взаимное расположение, понимание 4. Членами коллектива нравится вместе проводить время, участвовать в совместной деятельности 5. Успехи или неудачи товарищей вызывают сопереживание, искреннее участие всех членов коллектива 6. С уважением относятся к мнению друг друга 7. Достижения и неудачи коллектива переживаются как свои собственные 8. В трудные минуты для коллектива происходит эмоциональное единение « один за всех, и все за одного» 9. Чувство гордости за коллектив, если его отмечают руководители 10. Коллектив активен, полон энергии 11. Участливо и доброжелательно относится к новым членам коллектива, помогают им освоиться в коллективе 12. Совместные дела увлекают всех, велико желание работать коллективно 13. В коллективе существует справедливое отношение отношение ко всем членам, поддерживают слабых, выступают в их защиту 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Преобладает подавленное настроение 2. Конфликтность в отношениях и антипатии 3. Группировки конфликтуют между собой 4. Проявляют безразличие к боле тесному общению, выражают отрицательное отношение к совместной деятельности 5. Успехи или неудачи товарищей оставляют равнодушными или вызывают зависть, злорадство 6. Каждый считает свое мнение главным, нетерпим к мнению товарищей 7. Достижения и неудачи коллектива не находят отклика у членов коллектива 8. В трудные минуты коллектив « раскисает», возникают ссоры, растерянность, взаимные обвинения 9. К похвалам и поощрениям коллектива здесь относятся равнодушно 10. Коллектив инертен и пассивен 11. Новички чувствуют себя чужими, к ним часто проявляют враждебность 12. Коллектив невозможно поднять на совместное дело, каждый думает о своих интересах 13. Коллектив заметно разделяется на « привилегированных»; пренебрежительное отношение к слабым
---	---

Оцените, пожалуйста, как проявляются перечисленные свойства психологического климата в Вашем коллективе. Прочтите сначала предложения слева, затем – справа и после этого знаком «+» отметьте в средней части листа ту оценку, которая соответствует истине, по Вашему мнению.

Методика Ф. Фидлера «Психологический микроклимат коллектива»

Инструкция: "Мысленно представьте себя в своем коллективе. Вспомните чувства, с которыми вы приходите на работу. Припомните чувства, с которыми вы вспоминаете о работе. Как вы чувствуете себя в выходные дни и по вечерам. Каким (какой) вы чувствуете себя чаще всего? Отметьте это на шкалах".

Бланк к методике

1. _____
 Фамилия, имя,
 отчество _____

Состояние	Шкала оценок	Состояние	Индекс
Довольным	0 1 2 3 4 5 6 7	Недовольным	У
Спокойным	0 1 2 3 4 5 6 7	Неспокойным	Т
Напряженным	0 1 2 3 4 5 6 7	Расслабленным	Н
Радостным	0 1 2 3 4 5 6 7	Огорченным	У
Нужным	0 1 2 3 4 5 6 7	Лишним	Т
Отдохнувшим	0 1 2 3 4 5 6 7	Усталым	Н
Здоровым	0 1 2 3 4 5 6 7	Больным	У
Смелым	0 1 2 3 4 5 6 7	Робким	Т
Беззаботным	0 1 2 3 4 5 6 7	Озабоченным	Н
Плохим	0 1 2 3 4 5 6 7	Хорошим	У
Ловким	0 1 2 3 4 5 6 7	Неуклюжим	Т
Свободным	0 1 2 3 4 5 6 7	Занятым	Н

Обработка: баллы по шкалам, обозначенным одинаковым индексом, суммируются. Состояние констатируется, если сумма оценок по субшкалам превышает или равна следующим диагностическим значениям: по шкале «У» (общая неудовлетворенность) – 26 баллам, по шкале «Н» (нервно-психическое напряжение) – 27 баллам, по шкале «Т» (тревожность) – 26 баллам.

Шкала профессионального стресса

Два человека, хорошо Вас знающие, обсуждают Вас. Какие из следующих утверждений они вероятнее всего стали бы использовать?

- а) X - очень замкнутый человек. Кажется, что ничего сильно его (ее) не беспокоит.
- б) X - великолепный человек, но Вы должны быть осторожны, когда говорите ему (ей) что-то время от времени.
- в) Кажется, что в жизни X все всегда происходит не так, как надо.

г) Я неизменно нахожу X очень скучным и непредсказуемым.

д) Чем меньше я вижу X, тем лучше.

2. Присущи ли Вам в жизни некоторые из следующих, наиболее распространенных особенностей?

- чувство, что Вам редко удается что-либо сделать правильно;
 - чувство, что Вас преследует, загоняют в угол или в ловушку;
 - плохое пищеварение;
 - плохой аппетит;
 - бессонница по ночам;
 - кратковременное головокружение и учащенные сердцебиение;
 - чрезмерная потливость в отсутствие физических нагрузок и жары;
 - панические ощущения в толпе или в закрытом помещении;
 - усталость и недостаток энергии;
 - чувство безнадежности (какая польза во всем этом)
 - слабость или тошнота без каких-либо внешних причин;
 - очень сильное раздражение по поводу мелких событий;
 - неспособность расслабиться по вечерам;
 - регулярные пробуждения среди ночи или ранним утром;
 - трудности в принятии решений;
 - невозможность перестать обдумывать или переживать события прошедшего дня;
 - слезливость;
 - убеждение, что Вы ни с чем толком не можете справиться;
 - недостаток энтузиазма даже по отношению к наиболее значимым и важным жизненным делам;
 - нежелание встречаться с новыми людьми и осваивать новый опыт;
 - неспособность сказать «нет», когда Вас просят что-то сделать;
- ответственность большая, чем та, с которой Вы можете справиться;

3. Насколько Вы оптимистичны в настоящее время?

а) больше, чем обычно; б) меньше, чем обычно; в) как обычно;

4. Нравится ли Вам смотреть спортивные состязания?

а) да; б) нет;

5. Можете ли Вы позволить себе подольше понежиться в постели в выходные дни, не испытывать при этом чувства вины?

а) да; б) нет;

6. Можете ли Вы в разумных пределах (профессионально и лично) говорить откровенно?

а) с начальником; б) с коллегами; в) с членами семьи.

7. Кто обычно несет ответственность за наиболее важные решения в Вашей жизни?

а) Вы сами; б) кто-то другой.

8. Когда Вас критикуют на работе руководители, как Вы обычно чувствуете себя?

а) сильно огорченным; б) умеренно огорченным; в) слабо огорченным.

9. Вы заканчиваете рабочий день с чувством удовлетворения от достигнутого?

а) часто; б) иногда; в) только изредка.

10. И испытываете ли Вы большую часть времени чувство, что у Вас есть неулаженные конфликты с коллегами?

а) да; б) нет

11. Объем выполняемой Вами работы превышает отведенное для этого время?

а) постоянно; б) иногда.

12. Четко ли Вы представляете себе, какие у Вас профессиональные перспективы?

а) как правило; б) иногда; в) лишь изредка.

13. Могли бы Вы сказать, что обычно достаточно времени, которое Вы тратите на себя?
а) да; б) нет.
14. Если Вы хотите обсудить с кем-либо свои проблемы, легко ли Вы тратите на себя?
а) да; б) нет.
15. Находитесь ли Вы на пути, более или менее обеспечивающем достижение Ваших главных жизненных целей?
а) да; б) нет.
16. Вы скучаете на работе?
а) часто; б) иногда; в) очень редко.
17. Вы с удовольствием собираетесь на работу?
а) в большинстве случаев; б) в некоторые дни; в) лишь изредка.
18. Чувствуете ли Вы, что на работе по достоинству ценят Ваши способности и дела?
а) да; б) нет.
19. Чувствуете ли Вы себя по достоинству вознагражденным на работе за Ваши способности и дела (имея в виду статус и продвижение по службе)?
а) да; б) нет.
20. Есть ли у Вас чувство, что Ваши руководители:
а) активно мешают вам работать; б) активно помогают вам в работе?
21. Если бы десять лет назад Вы имели возможность увидеть себя таким профессионалом, каким Вы являетесь в настоящий момент, Вы бы сочли себя:
а) превзошедшим собственные ожидания;
б) соответствующими собственным ожиданиями;
в) не достигшим собственных ожиданий?
22. Если бы Вы должны были оценить в баллах чувство симпатии к самому себе по шкале от 5 (максимальная) до 1 (минимальная), какой балл Вы бы себе выставили?

Ключ

1. а) 0 б) 1 в) 2 г) 3 д) 4	4. а) 0 б) 1 5. а) 0 б) 1	8. а) 0 б) 0 9. а) 0 б) 1 в) 2 10. а) 1 б) 0 в) 0	11. а) 2 б) 1 12. а) 0 б) 1 в) 2 13. а) 0 б) 1 14. а) 0 б) 1	15. а) 0 б) 1 16. а) 2 б) 1 в) 0 17. а) 0 б) 1 в) 2	18. а) 0 б) 1 19. а) 0 б) 1 20. а) 1 б) 0. 21. а) 0 б) 1 в) 2
2. 1 балл за каждый ответ «да».	6. За каждый ответ: да-0 нет-1				
3. а) 0 б) 1 в) 2	7. а) 0 б) 1 в) 1				

22. 0 баллов за ответ «5», 1 балл за ответ «4», 2 балла за ответ «3», 3 балла за ответ «2», 4 балла за ответ «1» и 5 баллов за ответ «0».

АНКЕТА

1. Нравится ли Вам ваша работа?
а) очень нравится;
б) пожалуй, нравится;
в) работа мне безразлична;
г) пожалуй, не нравится;

- д) очень не нравится;
2. Хотели бы Вы перейти на другую работу?
- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.
3. Оцените, пожалуйста, по пятибалльной шкале степень развития перечисленных ниже качеств у Вашего непосредственного руководителя: 5- качество развито очень сильно, 1- качество совсем не развито.
- а) трудолюбие;
- б) общественная активность;
- в) профессиональные знания;
- г) забота о людях;
- д) требовательность;
- е) отзывчивость
- ж) общительность;
- з) способность разбираться в людях;
- и) справедливость;
- к) доброжелательность.
4. Кто из членов Вашего коллектива пользуется наибольшим уважением у товарищей? Назовите одну или две фамилии:
-
5. Предположим, что по каким-либо причинам Вы временно не работаете, вернулись бы Вы на свое нынешнее место работы?
- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.
6. Отметьте, пожалуйста, с каким из приведенных ниже утверждений Вы больше всего согласны?
- а) большинство членов нашего коллектива хорошие, симпатичные люди;
- б) в нашем коллективе есть всякие люди;
- в) большинство членов нашего коллектива- люди малоприятные.
7. Считаете ли Вы, что было бы хорошо, если бы члены Вашего коллектива жили близко друг от друга?
- а) нет, конечно;
- б) скорее нет, чем да;
- в) не знаю, не задумывался над этим;
- г) скорее да, чем нет;
- д) да, конечно;
8. Обратите внимание на приведенную ниже шкалу. Цифра «1» характеризует коллектив, который Вам дать полную характеристику деловых качеств большинства членов коллектива?
- а) 1; б) 2; в) 3; г) 4; д) 5; е) 6; ж) 7; з) 8; и) 9;
9. Как Вам кажется, могли бы Вы дать полную характеристику деловых качеств большинства членов коллектива?
- Да, пожалуй, да. Не знаю, пожалуй, нет

б) Как Вам кажется, могли бы Вы дать полную характеристику личных качеств большинства членов коллектива?

Да, пожалуй, да. Не знаю, пожалуй, нет

10. Если бы у Вас возникла возможность провести отпуск вместе с членами Вашего коллектива, с кем они охотно общаются по деловым вопросам?

а) это бы меня вполне устроило;

б) не знаю;

в) это бы меня совсем не устроило.

11. Могли бы Вы с достаточной уверенностью сказать о большинстве членов Вашего коллектива, с кем они охотно общаются по деловым вопросам?

а) нет;

б) не могу сказать;

в) да.

12. Какая атмосфера преобладает обычно в Вашем коллективе? На приведенной ниже шкале цифра «1» соответствует нездоровой, нетоварищеской атмосфере, а «9»- наоборот, атмосфере взаимопонимания, взаимного уважения. В какую из клеток Вы поместили бы свой коллектив?

а) 1; б) 2; в) 3; г) 4; д) 5; е) 6; ж) 7; з) 8; и) 9.

13. Как вы думаете, если бы Вы вышли на пенсию или долго не работали по какой-либо причине, стремились бы Вы встречаться с членами вашего коллектива?

а) да, конечно;

б) скорее да, чем нет;

в) скорее нет, чем да;

г) нет, конечно.

14. Укажите, пожалуйста, в какой степени Вы удовлетворены:

а) состоянием материальной базы

Полностью удовлетворен	Пожалуй, удовлетворен	Трудно сказать	Пожалуй, не удовлетворен	Полностью не удовлетворен
------------------------	-----------------------	----------------	--------------------------	---------------------------

б) равномерностью загрузки работай

Полностью удовлетворен	Пожалуй, удовлетворен	Трудно сказать	Пожалуй, не удовлетворен	Полностью не удовлетворен
------------------------	-----------------------	----------------	--------------------------	---------------------------

в) размером заработной платы

Полностью удовлетворен	Пожалуй, удовлетворен	Трудно сказать	Пожалуй, не удовлетворен	Полностью не удовлетворен
------------------------	-----------------------	----------------	--------------------------	---------------------------

г) санитарно-гигиеническими условиями

Полностью удовлетворен	Пожалуй, удовлетворен	Трудно сказать	Пожалуй, не удовлетворен	Полностью не удовлетворен
------------------------	-----------------------	----------------	--------------------------	---------------------------

д) отношения с непосредственными руководителем

Полностью удовлетворен	Пожалуй, удовлетворен	Трудно сказать	Пожалуй, не удовлетворен	Полностью не удовлетворен
------------------------	-----------------------	----------------	--------------------------	---------------------------

е) возможностью повышения квалификации

Полностью удовлетворен	Пожалуй, удовлетворен	Трудно сказать	Пожалуй, не удовлетворен	Полностью не удовлетворен
------------------------	-----------------------	----------------	--------------------------	---------------------------

ж) разнообразием работы

Полностью удовлетворен	Пожалуй, удовлетворен	Трудно сказать	Пожалуй, не удовлетворен	Полностью не удовлетворен
------------------------	-----------------------	----------------	--------------------------	---------------------------

15. Насколько хорошо, по Вашему мнению, организована Ваша работа?

- а) по-моему, наша работа организована очень хорошо;
- б) в общем неплохо, хотя есть возможность улучшения;
- в) трудно сказать;
- г) работа организована неудовлетворительно, много времени расходуется впустую;
- д) по-моему, работа организована очень плохо.

16. Как вы считаете, пользуется ли Ваш руководитель реальным наделом коллектива?

- а) безусловно, да;
- б) пожалуй, да;
- в) трудно сказать;
- г) пожалуй, нет;
- д) безусловно, нет;

В заключение сообщите, пожалуйста, некоторые сведения о себе:

17. Ваш пол:

- а) М; б) Ж

18. Возраст: _____ лет.

19. Образование:

- а) среднее;
- б) среднее специальное;
- в) незаконченное высшее;
- г) высшее

20. Стаж работы в данном коллективе _____ лет.

21. Ваша специализация и предмет: _____

22. Ваша среднемесячная заработная плата с учетом всех премиальных выплат: _____ рублей

23. Ваше семейное положение:

- а) холост; б) женат (замужем); в) разведен (а); г) вдовец (вдова).

Шкала ситуационной тревожности

№	Суждения шкалы	Выбираемые ответы			
		нет, это не так	пожа- луй, так	верно	совер- шенн о верно
1.	Я спокоен	1	2	3	4
2.	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3.	Я нахожусь в состоянии напряжения	1	2	3	4
4.	Я внутренне скован	1	2	3	4
5.	Я чувствую себя скованным	1	2	3	4
6.	1. Я расстроен	1	2	3	4
7.	Мне волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8.	Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
9.	Я встревожен	1	2	3	4
10.	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11.	Я уверен в себе	1	2	3	4
12.	Я нервничаю	1	2	3	4
13.	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14.	Я взвинчен	1	2	3	4
15.	Я не чувствую скованности и напряжения	1	2	3	4
16.	Я доволен	1	2	3	4
17.	Я озабочен	1	2	3	4
18.	Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19.	Мне радостно	1	2	3	4
20.	Мне приятно	1	2	3	4

Шкала личностной тревожности

№	Суждения шкалы	Выбираемые ответы			
		никог да	почти никог да	часто	почти всегда
21.	У меня бывает приподнятое настроение	1	2	3	4
22.	Я бываю раздражительным	1	2	3	4
23.	Я легко могу расстроиться	1	2	3	4
24.	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие	1	2	3	4
25.	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть	1	2	3	4
26.	Я чувствую прилив сил, желание работать	1	2	3	4
27.	Я спокоен, хладнокровен, собран	1	2	3	4
28.	Меня тревожат возможные трудности	1	2	3	4
29.	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30.	Я бываю вполне счастлив	1	2	3	4
31.	Я все принимаю близко к сердцу	1	2	3	4
32.	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
33.	Я чувствую себя незащищенным	1	2	3	4
34.	Я стараюсь избегать критических ситуаций	1	2	3	4
35.	У меня бывает хандра	1	2	3	4
36.	Я бываю доволен	1	2	3	4
37.	Всякие пустяки отвлекают и волнуют и волнуют меня	1	2	3	4
38.	Бывает, что я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
39.	Я – уравновешенный человек	1	2	3	4
40.	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Примечание: справа в таблице в соответствующих тем или иным ответам столбцах указано количество баллов, которое получает испытуемый за избранный ответ.

Оценка результатов

При помощи ключа к данной методике, представленного в таблице, определяется количество баллов, полученных испытуемым за избранные им ответы на суждения приведенных выше шкал. Общее количество баллов, набранных по всем вопросам шкалы, делится на 20, и итоговый показатель

рассматривается как индекс уровня развития соответствующего вида тревожности у данного испытуемого.

Таблица

Ключ к методике оценки ситуационной и личностной тревожности

Номер суждения	Ситуационная тревожность (ответы)	Номер суждения	Личностная тревожность (ответы)
1.	4 3 2 1	21.	4 3 2 1
2.	4 3 2 1	22.	1 2 3 4
3.	1 2 3 4	23.	1 2 3 4
4.	1 2 3 4	24.	1 2 3 4
5.	4 3 2 1	25.	1 2 3 4
6.	1 2 3 4	26.	4 3 2 1
7.	1 2 3 4	27.	4 3 2 1
8.	4 3 2 1	28.	1 2 3 4
9.	1 2 3 4	29.	1 2 3 4
10.	4 3 2 1	30.	4 3 2 1
11.	4 3 2 1	31.	1 2 3 4
12.	1 2 3 1	32.	1 2 3 4
13.	1 2 3 4	33.	1 2 3 4
14.	1 2 3 4	34.	1 2 3 4
15.	4 3 2 1	35.	1 2 3 4
16.	4 3 2 1	36.	4 3 2 1
17.	1 2 3 4	37.	1 2 3 4
18.	1 2 3 4	38.	1 2 3 4
19.	4 3 2 1	39.	4 3 2 1
20.	4 3 2 1	40.	1 2 3 4

Выводы об уровне развития

3,5 – 4,0 – очень высокая тревожность.

3,0 – 3,4 – высокая тревожность.

2,0 – 2,9 – средняя тревожность.

1,5 – 1,9 – низкая тревожность.

0,0 – 1,4 – очень низкая тревожность.

Тест «Стили руководства»

Отвечая на вопросы, оцените в баллах степень своего согласия:

1 балл - нет, так совсем не бывает; 2 - нет, как правило, так не бывает;
3 - неопределенная оценка; 4 - да, как правило, так бывает; 5 - да, так бывает всегда.

Вопросы

1. Я давал бы подчиненным нужные поручения даже в том случае, если есть опасность, что при их невыполнении критиковать будут меня.
2. У меня всегда много идей и планов.
3. Я прислушиваюсь к замечаниям других.
4. Мне в основном удается привести логически правильные аргументы при обсуждениях.
5. Я настраиваю сотрудников на то, чтобы они решали свои задачи самостоятельно.
6. Если меня критикуют, то я защищаюсь, несмотря ни на что.
7. Когда другие приводят свои доводы, я всегда прислушиваюсь.
8. Для того чтобы провести какое-то мероприятие, мне приходится строить планы заранее.
9. Свои ошибки я по большей части признаю.
10. Я предлагаю альтернативы к предложениям других.
11. Защищаю тех, у кого есть трудности.
12. Высказываю свои мысли с максимальной убедительностью.
13. Мой энтузиазм заразителен.
14. Я принимаю во внимание точку зрения других и стараюсь включить ее в проект решения.
15. Обычно я настаиваю на своей ючке зрения и гипотезах.
16. Я с пониманием выслушиваю и агрессивно высказываемые контраргументы.
17. Ясно выражаю свои мысли.
18. Я всегда признаюсь в том, что не все знаю.
19. Энергично защищаю свои взгляды.
20. Я стараюсь развивать чужие мысли так, как будто бы они были моими.
21. Всегда продумываю то, что могли бы ответить другие, и ищу контраргументы.
22. Я помогаю другим советом, как организовать свой труд.
23. Увлекаясь своими проектами, я обычно не беспокоюсь чужих работах.
24. Я прислушиваюсь и к тем, кто имеет точку зрения, отличающуюся от моей собственной.
25. Если кто-то не согласен с моим проектом, то я не сдаюсь, я ищу новые пути, как переубедить другого.
26. Использую все средства, чтобы заставить согласиться со мной.
27. Открыто говорю о своих надеждах, опасениях и личных трудностях.
28. Я всегда нахожу, как облегчить другим поддержку моих проектов.
29. Я понимаю чувства других людей.
30. Я больше говорю о собственных мыслях, чем выслушивая чужие.
31. Прежде чем защищаться, я всегда выслушиваю критику.
32. Излагаю свои мысли системно.
33. Я помогаю другим получить слово.
34. Внимательно слежу за противоречиями в чужих рассуждениях
35. Я меняю точку зрения для того, чтобы показать другим, что слежу за ходом их мыслей.
36. Как правило, я никого не перебиваю.
37. Не притворяюсь, что уверен в своей точке зрения, если это не так.
38. Я трачу много энергии на то, чтобы убедить других, как им нужно правильно поступать.

39. Выступаю эмоционально, чтобы вдохновить людей на работу.
40. Стремлюсь, чтобы при подведении итогов были активны и те, которые очень редко просят слова.

Обработка результатов

- 1) Сложите балльные оценки, проставленные вами в вопросах 1, 3, 5, 7, 9, 11, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 37, 40 обозначьте сумму через А (она находится в интервале от 20 до 100).
- 2) Сложите баллы в вопросах 2, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 26, 28, 30, 32, 34, 38, 39-и обозначьте сумму через В.
- 3) Если сумма А, по крайней мере, на 10 баллов превышает сумму В, то большая часть людей считает вас хорошим дипломатом, вы способны учесть мнения других, склонны к демократическому стилю управления. Если сумма А свыше 85 - склонны к либерально-попустительскому стилю.
- 4) Если сумма В как минимум на 10 баллов больше суммы А, то вы ведете дискуссию авторитарно, властно, бесцеремонно, агрессивно, склонны к авторитарному стилю руководства.
- 5) Если суммы А и В различаются менее чем на 10 баллов, то либо вы еще не выработали свой стиль управления, либо склонны к непоследовательному стилю.

Тест К. Томаса «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации»

Позволяет выделить типические способы реагирования на конфликтные ситуации. Можно выявить несколько человек, склонных к соперничеству или сотрудничеству в группе, команде, стремящихся к компромиссам, избегающих конфликтов или старающихся обострить их, а также старающихся оценить степень адаптации каждого члена коллектива к совместной деятельности.

По каждому из пяти разделов опросника (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление) подсчитывается количество ответов, совпадающих с ключом. Полученные количественные оценки сравниваются между собой для выявления наиболее предпочитаемой формы социального поведения испытуемого в ситуации конфликта, тенденции его взаимоотношений в сложных условиях.

Инструкция. Выберите в каждом вопросе предпочитаемый вами вариант поведения и укажите его букву в ответах.

Вопросы

1. а) Иногда я предоставляю возможность другим взять на **себя** ответственность за решение спорного вопроса, б) Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы **оба** согласны.
2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение, б) Я пытаюсь уладить спор его с учетом всех интересов другого человека и моих собственных.
3. а) Я обычно стремлюсь добиться своего, б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
4. а) Я стараюсь найти компромиссное решение, б) Я стараюсь не задеть чувства другого.
5. а) Улаживая спорную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у другого, б) Я стараюсь делать все, чтобы избегать бесполезной напряженности.

6. а) Я пытаюсь избегать неприятностей для себя. б) Я стараюсь добиться своего.
7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно, б) Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.
8. а) Я обычно настойчиво стремлюсь добиться своего, б) Я первым делом стараюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
9. а) Я думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий, б) Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.
10. а) Я твердо стремлюсь добиться своего, б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.
11. а) Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые вопросы, б) Я стараюсь успокоить другого и лавным образом сохранить наши отношения.
12. а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызывать споры. б) Я даю возможность другому в чем-то остаться при своей' мнении, если он также идет навстречу.
13. а) Я предлагаю среднюю позицию, б) Я постараюсь, чтобы все было сделано по-моему.
14. а) Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю об его взглядах, б) Я показываю другому логику и преимущество моих взглядов.
15. а) Я стараюсь успокоить другого и сохранить отношения, б) Я стараюсь делать все необходимое, чтобы избегать напряжения.
16. а) Я стараюсь не задеть чувств другого, б) Я обычно пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции,
17. а) Я обычно настойчиво стремлюсь добиться своего, б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. а) Если это сделает другого человека счастливым, я дам еще возможность настоять на своем, б) Я дам другому возможность считаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.
19. а) Первым делом я пытаюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы, б) Я стараюсь отложить спорные вопросы с тем, чтобы со временем решить их окончательно.
20. а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия, б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
21. а) Ведя переговоры, стараюсь быть внимательным к другому. б) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. а) Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине. между моей и другого человека, б) Я отстаиваю свою позицию.
23. а) Как правило, я озадачен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас. б) Иногда предоставляю другим взять на себя ответственность при решении спорного вопроса.
24. а) Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу, б) Я стараюсь убедить другого идти на компромисс.
25. а) Я пытаюсь убедить другого в своей правоте, б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.
26. а) Я обычно предлагаю среднюю позицию, б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
27. а) Зачастую стремлюсь избежать споров, б) Если это сделает другого человека счастливым, дам ему возможность настоять на своем.
28. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего, б) Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.
29. а) Я предлагаю среднюю позицию, б) Думаю, что не всегда» стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
31. а) Я стараюсь не задеть чувств другого, б) Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

Ключ и бланк для методики:

№	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1				а	б
2		б	а		
3	а				б
4			а		б
5		а		б	
6		б		а	
7			б	а	
8	а	б			
9	б			а	
10	а		б		
11		а			б
12			б	а	
13	б		а		
14	б	а			
15				б	а
16	б				а
17	а			б	
18			б		а
19		а		б	
20		а	б		
21		б		а	
22	б		а		
23		а		б	
24			б		а
25	а				б
26		б	а		
27				а	б
28	а	б			
29			а	б	
30		б			а

Опросник социально-коммуникативной компетентности (СКК)

С помощью данного опросника исследуется социально-коммуникативная компетентность личности. Под ней понимается способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений. Этот вид компетентности формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в деятельность. В ее состав входят: 1) умение ориентироваться в социальных ситуациях; 2) умение правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей; 3) умение выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать их в процессе взаимодействия; 4) особую роль играет умение поставить себя на место другого человека (идентификация), ощущать его чувства, сопереживать ему (эмпатия) и предвидеть и прогнозировать поведение других и свое собственное в процессе общения (социальная интуиция и социальная рефлексия).

С точки зрения гуманистической концепции, помехами общения, снижающими его эффективность, являются социально-коммуникативная неуклюжесть, нетерпимость к неопределенности, чрезмерный конформизм, повышенное стремление к превосходству над другими людьми, преобладания мотивации избегания неудач и низкий порог чувствительности к блокировке потребностей, стремлений и желаний, повышенная нетерпимость в общении (фрустрационная нетолерантность).

Инструкция: «На следующих страницах вы найдете ряд высказываний об особенностях поведения, привычках и взглядах. Решите, пожалуйста, для

каждого высказывания, согласны ли вы с ним или нет. Если согласны, то в клетке регистрационного бланка под номером соответствующего утверждения поставьте цифру «1», а если не согласны, то цифру «0». Учтите, что в самом опроснике нет правильных или неправильных ответов. Отвечайте по порядку и не старайтесь произвести лучшее впечатление. Вы облегчите себе работу, если будете давать первый ответ, который приходит в голову».

Вопросы

1. Если в разговоре неожиданно возникает большая пауза, мне часто ничего не приходит на ум, чтобы спасти ситуацию.
2. Мне досадно, что другие более удачливы, чем я.
3. Мне приятно, что я должен высказывать свое мнение по какому-то делу, не зная, что об этом думают другие.
4. Я быстро теряю самообладание, но также быстро опять беру себя в руки.
5. Человек с неясным, гнусавым произношением раздражает меня.
6. На вечеринке, в кругу малознакомых людей я тоже могу внести вклад в то, чтобы вечер удался.
7. Я еще не достиг той должности, которую заслуживаю по результатам моей работы.
8. Я смущаюсь, когда меня представляют известному деятелю, потому что не знаю, что он обо мне подумает.
9. Я могу так рассвирепеть, что, например, бью посуду.
10. Я часто пасую перед трудностями еще прежде, чем возьмусь за дело.
11. В отпуске я редко знакомлюсь с другими людьми.
12. Я не люблю быть в центре внимания.
13. Если я сам не могу принять решения по важному личному вопросу, то действую по совету пожилого уважаемого человека.
14. Если я прихожу в ярость, то раздражаюсь, выполняя такую физическую работу, как например, рубка дров.
15. Я придаю большое значение тому, что обо мне думают.
16. Мне легче тогда, когда мне говорят, что нужно делать.
17. Мне трудно подружиться с кем-нибудь.
18. В большинстве случаев я всегда вижу вначале хорошие стороны человека или дела.
19. Принимая решения, я спокойно взвешиваю все «за» и «против».
20. Время от времени я теряю терпение и свирепею.
21. Я с удовольствием берусь за такие задания, при которых другие люди находятся в моем подчинении
22. Я легко отказываюсь от намерения, если другие об этом невысокого мнения.
23. В обществе я могу непринужденно беседовать с людьми, которых я никогда не видел.
24. У меня нет настоящих друзей.
25. Я часто вижу сначала плохие и слабые стороны человека или дела.
26. Мне было бы приятно, если бы другие восторгались мной.
27. У меня часто бывает плохое настроение.
28. Мне лучше, если я могу присоединиться к мнению других.
29. В целом я спокоен, и меня нелегко вывести из себя.
30. У меня редко бывают гости.
31. Я чувствую себя ущемленным, когда других повышают в должности.
32. В решительных ситуациях зачастую внутренне беспокойство заставляет меня принимать быстрые решения.
33. Я присоединяюсь к мнению коллектива, как правило, лишь тогда, когда большинство его одобрит.
34. Меня редко приглашают гости.
35. Как правило, я отношусь к людям скептически и недоверчиво.

36. Я с удовольствием хожу на карнавал или другие веселые празднества.
37. Чаще всего я уверенно смотрю в будущее.
38. На собраниях я охотно присоединяюсь к мнению руководителей.
39. В поездке я никогда не беседую с попутчиками.
40. Меня угнетает, если я вынужден откладывать принятые решения.
41. Я охотно даю указания.
42. Если в моем коллективе возникают разногласия, я держусь в стороне.
43. Если я здорово свирепею, то я часто теряю самообладание.
44. Чаще всего я нахожу, что жизнь стоит того, чтобы жить.
45. Я охотно провожу свой досуг с друзьями или в группах по интересам.
46. Меня тревожит то обстоятельство, что я не знаю, что меня ждет в жизни.
47. Если я хорошо подумаю, то я скорее склонен критиковать.
48. Мне нравится, что другие делают то, что я от них требую.
49. Мне не нравится, когда в книгах и фильмах действие в конце остается незавершенным или кончается иначе, чем я ожидал.
50. Я – оптимист.
51. Часто у меня выскакивают замечания, которые я лучше всего проглотил бы.
52. Мне трудно установить контакт между людьми, которые не знают друг друга.
53. Когда я в ярости, я говорю неслыханные вещи.
54. Я скучаю, когда другие веселятся.
55. Чаще всего я нахожу бессмысленным преследовать личные цели.
56. Я избегаю общения с людьми, о которых не знаю, что о них можно подумывать.
57. У меня нет никаких особенных интересов, так как мне ничто по-настоящему не доставляет удовольствия.
58. Часто я не могу совладать со своим раздражением и бешенством.
59. Я - коммуникабельны и открытый человек.
60. Я стремлюсь превосходить других.
61. По отношению к другим я отзывчив и обязателен.
62. Я везде быстро завязываю знакомства.
63. Ежедневные трудности часто лишают меня покоя.
64. Прежде чем высказать свое мнение, я сначала проверяю, что об этом думают другие.
65. Неожиданный гость часто бывает для меня некстати.
66. На должности, соответствующей моим притязаниям, я бы мог по-настоящему развернуться.
67. Я считаю, что лучше никому не доверять.
68. Я могу хорошо настроиться на неожиданный визит.
69. К сожалению, я отношусь к тем, кто часто приходит в бешенство.
70. Я редко бываю в подавленном, плохом настроении.
71. Я легко теряю хладнокровие, когда на меня нападают.
72. Я думаю, что популярность меня бы не тяготила.
73. Я могу во всех сторонах жизни найти что-то хорошее.
74. Часто я сам отказываю себе в исполнении желаний, чтобы избежать разочарований.
75. Я лучше примирюсь с чем-то, чем дам дойти делу до спора.
76. Я редко нахожу нужные слова, когда мне кого-нибудь представляют.
77. Я не люблю еще раз обдумывать решения.
78. Я редко могу по-настоящему радоваться.
79. Мне не трудно внести оживление в общество.
80. Если мне что-то не удастся, я думаю, что в следующий раз получится лучше.
81. Мне не нравится, когда другие просят у меня совета.
82. Я буду лучше сам по себе: тогда мне е придется разочаровываться.
83. Я не люблю дел, решение которых предоставляют будущему и выжидают, как они будут развиваться.

84. При хороших известиях я всегда боюсь, что при ближайшем рассмотрении в деле окажется загвоздка.
85. К новым коллегам я могу привыкнуть лишь спустя длительное время.
86. Часто я высказываю угрозы, которые не принимаю всерьез.
87. Когда меня справедливо критикуют, я скорее соглашаюсь, чем защищаюсь.
88. Часто я, не подумав, говорю что-то, а потом раскаиваюсь.
89. Меня беспокоит, что я не знаю точно, что другие обо мне думают.
90. Когда на меня наваливаются события, на которые я не имею влияния, то я люблю сюрпризы.
91. Я чаще всего признаю правоту других, хотя и не разделяю их мнения.
92. Я радуюсь общению.
93. Для меня обременительно, если мой распорядок дня нарушают непредвиденные обстоятельства.
94. Я быстро капитулирую, если что-то не удастся.
95. Мои будни в целом интересны и занимательны.
96. Непредвиденные события чаще всего меня приводят в замешательство.
97. Когда мне кто-то обещает что-либо сделать, я опасаясь, что это не получится.
98. Мне не нравится, когда я должен выполнять распоряжения людей, которые меньше меня понимают.
99. Неловкую ситуацию, в которую кто-нибудь попадает, я могу обыграть так, что другим это не бросится в глаза.
100. Часто я нервничаю из-за кого-нибудь.
101. Я люблю знать заранее, кто будет на званном вечере.
102. Я избегаю критиковать своего руководителя, хотя иногда это необходимо.
103. Меня беспокоит, когда у моих друзей, к которым я приглашен, я встречаю незнакомых людей.
104. Часто я слишком быстро сержусь на других людей.
105. Когда со мной разговаривает чужой человек, я часто не знаю, что я должен сказать.
106. При неудачах я, как правило, боюсь за свой авторитет.
107. Я часто сомневаюсь в своих способностях.
108. Я охотно стал бы знаменитостью.
109. Я часто чувствую себя, как пороховая бочка перед взрывом.
110. Мне неприятно, когда мои близкие приглашают гостей без моего ведома.
111. Когда я получаю новое задание, то я часто думаю, что я его не осилю.
112. Я охотно беседую с людьми, когда предоставляется возможность.
113. Я не утаиваю своего мнения.
114. Я думаю, что другие относятся ко мне предвзято.
115. Я охотно предоставляю что-то случаю.
116. Мне не нравится, когда мне дают почувствовать, что без меня нельзя обойтись.
117. Я могу втянуть в разговор незнакомых людей.
118. Я охотно пробую что-то, когда с самого начала неизвестно, какой будет исход.
119. Я быстро капитулирую.
120. По сравнению с проведенной мною работой я должен заслуживать большего признания.
121. Мне трудно вести беседу с незнакомым человеком.
122. Мои чувства легко оскорбить.
123. Прежде чем занять позицию в каком-либо вопросе, я жду, пока не узнаю мнения других.
124. Мне чаще всего трудно спокойно выбрать из нескольких вещей или возможностей.
125. Со знакомыми, которых долго не видел, я неохотно заговариваю первым.
126. Я склонен во время спора говорить громче, чем обычно.
127. Чаще всего я придерживаюсь пословицы: «Смелость города берет».
128. Я охотно вошел бы в круг людей, которые принимают важные решения.
129. Я склонен к тому, чтобы быстро осуждать или защищать людей.
130. Если бы я смог повторить все сначала, то я быстрее достиг того, что имею сейчас.

131. Я могу припомнить, что как-то раз я был так взбешен, что взял первую попавшуюся мне вещь и разбил ее.
 132. Я, как правило, придерживаюсь принципа: сначала подумай, а потом сделай.
 133. Я должен бы больше делать для того, чтобы найти то признание, которого я заслуживаю.

Ключ к тесту:

1. Социально-коммуникативная неуклюжесть:
 1+,6-,11+,17+,23-,24+,30+,34+,36-,39+,45-,52+,59-,61-,62-,65+,68-,76+,
 79-,85+,92-,99-,103+,105+,110+,112-,117-,121+,125+.
2. Нетерпимость к неопределенности:
 5+,8+,13+,19-,32+,40+,46+,49+,56+,77+,83+,89+,90-,93+,96+,101+,115-,
 118-,124+,129+,132-.
3. Чрезмерное стремление к конформности:
 3-,15+,16+,22+,28+,33+,38+,42+,64+,75+,87+,91+, 102+,113-,123+.
4. Повышенное стремление к статусному росту:
 2+,7+,12-,21+,26+,31+,41+,48+,60+,66+,72+,81+,98+,106+,108+,116+,
 120+, 128+,130+,133+.
5. Ориентация на избегание неудач:
 10+,18-,25+,27+,35+,37-,44-,47+,50-,54+,55+,57+,67+,70-,73-,74+,78+,80-,84+,
 94+,95-,97+,107+,111+,114+,119+,127-.
6. Фрустрационная нетолерантность:
 4+,9+,14+,20+,29-,43+,51+,53+,63+,69+,71+,86+,88+,100+,104+,109+,122+,
 126+,131+.

Бланк для ответов

										0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5
6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	
6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	8	00	
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
26	27	28	29	30	31	32	33																		

СКН	НН	К	ССР	ИН	ФН	Ф

Нормативы, полученные в контрольном исследовании:

Шкала	СКН	НН	К	ССР	ИН	ФН
Среднее значение	8,04	9,71	5,83	9,13	8,13	8,50

Среднеквадратическое
отклонение

5,78 3,26 3,01 3,14 3,88 3,64

1.

2.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Что такое коллектив как малая группа?
2. Каковы особенности педагогического коллектива?
3. Какие функции выполняет психологический климат коллектива?
4. Что такое межличностное взаимодействие?
5. В чем состоит суть технологии гармонизации межличностного взаимодействия в коллективе?
6. Каковы основные социально-психологические проблемы педагогического коллектива?

3.

ТЕМЫ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

1. Педагогический коллектив и его специфика.
2. Социально-психологический климат коллектива и пути его формирования.
3. Методы диагностики межличностных отношений в коллективе.
4. Методы диагностики СПК коллектива.
5. Методы диагностики удовлетворенности трудом.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Проведите диагностику педколлектива образовательного учреждения или учебной группы по предложенным в пособии тестам.
2. Подготовьте сообщение психолога на школьном педсовете об особенностях педколлектива, выявленных в ходе диагностики.
3. Изучите пособие А.Я.Анцупова «Профилактика конфликтов в школьном коллективе» и разработайте рекомендации руководителям школ по данной проблеме.
4. Разработайте программу деятельности психолога по психологическому сопровождению развития педколлектива.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. – М.: Владос, 2004.
2. Бойко В.В. и др. Социально-психологический климат в коллективе и личность. - М., 1983.
3. Горянина В.А. Психология общения. - М., 2002.
4. Лобанов А.А. Основы профессионально - педагогического общения. - М., 2002.
5. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб., 1999

ГЛАВА 5. ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

Краткое содержание

Я-концепция, продуктивность учителя и образ ученика. Самооценка учителя и стиль взаимоотношений с учащимися. Доверительные отношения в системе «учитель-ученик» как основа эффективного педагогического общения. Технология решения учителем проблемы школьной дисциплины.

5.1. Я-концепция, продуктивность учителя и образ ученика*

Проблема структуры и содержания представлений учителей об учениках как субъектах учебной деятельности актуальна в свете гуманизации образования. Результативность педагогической деятельности во многом зависит от адекватности и полноты представлений о личности ребенка, выявлении его ведущих целей и доминирующих мотивов.

Понятие представления является одним из центральных в психологии, поскольку именно представления являются содержанием психики субъекта. Кроме широкого толкования этого понятия существуют и другие его значения. Важность изучения проблемы представлений и ее влияния на практическую деятельность подчеркивали Е.А. Климов, А.Л. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Д.А. Ошанин, С.Д. Смирнов, В.Д. Шадриков и др. Как правило, представления рассматривают в качестве носителя информации и в связи с этим, исследуется его гностическая функция. В тоже время, в психологической литературе достаточно часто встречается использование понятия «представление» и в несколько иных функциональных значениях. Важными для эффективности профессиональной деятельности учителя являются *функции представлений*: смыслообразующая, мотивирующая, прогностическая, регулирующая и корректирующая.

Исследователи рассматривают различные стороны профессиональной деятельности, отмечается влияние образа мира, «Я-образа» учителя на результаты педагогического труда, анализируются представления учеников об учителях и учителей об учениках, затрагиваются проблемы взаимопонимания учителя и воспитанников (Ананьев Б.Г., Бодалев А.А., Вербова К.В., Кондратьева С.В., Жучева Е.Н., Метельский Г.И., Реан А.А., Раздобудько В.М. и др. Исследования С.В. Кондратьевой, А.А. Реана, В.М. Раздобудько, Л.С. Базилевской, Е.Н. Жучевой, Е.В. Красной, Е.Н. Михеевой и др.). Они показывают, что педагоги низкого уровня продуктивности деятельности воспринимают только внешний рисунок поступка ученика, без проникновения в истинные цели и мотивы. Педагоги высокого уровня продуктивности отражают устойчивые интегративные свойства личности обучаемого.

Профессиональные педагогические представления включают в себя четыре основных компонента:

* В данном параграфе использованы материалы исследования С.В.Львовой (2001).

- а) совокупность представлений о субъектах педагогической деятельности: представления об учениках, о самих себе, о родителях учеников, о коллегах, администрации и общественности;
- б) совокупность знаний и представлений о способах, приемах и методах профессиональной деятельности;
- в) систему общечеловеческих и профессиональных стратегических, тактических и оперативных ценностей и представлений о планах деятельности;
- г) систему отношений, эмоций и чувств.

Под представлениями об учениках понимается целостная совокупность всех житейских и научных представлений об учениках, комплекс всех научных установок на учеников, формирующихся у педагога и актуализирующихся в процессе изучения учеников и взаимодействия с ними (С.В.Львова). *Представления об ученике* занимают центральное положение в структуре профессиональных педагогических представлений, так как ученик является главным объектом педагогического труда. Учителя разных уровней продуктивности деятельности имеют различные типы, виды представлений об учениках. Эти представления, отражая специфику социальной перцепции, находятся в динамическом взаимодействии. Конкретное содержание представлений зависит от конкретных условий, в которых происходит их актуализация, и от уровня продуктивности деятельности учителя. Чем больше объем профессиональных знаний учителя и выше уровень продуктивности, тем разностороннее и полнее представления о подростке.

Представления учителей разных уровней продуктивности деятельности об учениках-подростках. По данным С.Л.Львовой, в структуре всех разновидностей представлений, имеющих у учителей, наиболее часто встречаются социальные, поведенческие и деятельностные характеристики учащихся. В структуре представлений о подростках больше всего *учителя высокого уровня продуктивности деятельности* выделяют деятельностный (16%), поведенческий (17%), социальный (17%) компоненты. *Учителя низкого уровня продуктивности* - деятельностный (21%), поведенческий (16%), социальный (18%) и эмоциональный (16%) компоненты. Менее всего учителя высокого уровня продуктивности осознают интеллектуальные (9%) и телесные (6%) качества подростков. Учителя низкого уровня продуктивности - интеллектуальные (2%), конвенциональные (4%) и телесные (7%) характеристики подростков. В *"образах-Я" учителей* на первом месте деятельностные (16%), интеллектуальные (25%) и поведенческие (24%) характеристики. На последнем месте конвенциональные (0,34%) и телесные (3%) характеристики. В представлениях учителей о продуктивном учителе на первом месте деятельностные (28%) и поведенческие (25%) характеристики. На последнем месте конвенциональные (3%), социальные (3%) и телесные (0,98%) характеристики. В *«образах-Я» учеников-подростков* так же на первом месте социальные (33%), поведенческие (27%) и деятельностные (15%) характеристики, а на последнем волевые (1%), телесные (3%), эмоциональные

С.В.Львовой были составлены обобщенные характеристики представлений учителей с высоким и низким уровнем продуктивности деятельности о подростках и подростков о самих себе. Так между учителями с высоким уровнем продуктивности деятельности и подростками обнаруживается больше половины дословных совпадений, кроме того, есть и косвенные, не дословные, но смысловые совпадения. Между учителями с низким уровнем продуктивности деятельности и подростками дословных совпадений значительно меньше. Таким образом, обнаруживается, что эталонные представления подростков и учителей высокого уровня продуктивности о подростках состоят практически из одних и тех же основных понятий. По ряду компонентов отмечается явное сходство структур представлений учителей низкого и высокого уровней продуктивности, но при этом обнаруживаются существенные различия между структурами Я-образов подростков и представлений учителей о подростках.

Анализ содержания представлений Я-образа учителя и представлений учителей о продуктивном учителе, показывает, что есть тесная содержательно-качественная взаимосвязь между элементами представлений учителей о себе и о продуктивном учителе. Так в наиболее часто употребляемых педагогами определениях обнаруживается более половины дословных совпадений. Уровень продуктивности деятельности учителя оказывает влияние на представления педагога об ученическом классе подростков. Как в сельских, так и в городских школах учителя высокого уровня продуктивности дают ученикам самую строгую оценку. Это дает им возможность и далее совершенствоваться самим и совершенствовать своих учеников. Учителя же низкого уровня продуктивности в своей оценке близки или даже выше оценок, которые дают себе подростки. Это говорит о том, что у них нет задачи для педагогического творчества и развития.

Таким образом, учителя высокого и низкого уровня продуктивности деятельности имеют существенные различия в том, как они отражают свои представления об учениках (подростках). Суждения учителей высокого уровня широки и многогранны, они более близки к тому, как подростки отражают самих себя, суждения учителей низкого уровня имеют меньшее количество определений и более узко раскрывают понятие «подросток». Представления об учениках у учителей изменяются в процессе приобретения опыта профессиональной деятельности.

5.2. Самооценка учителя и стиль взаимоотношений с учащимися*

Самооценке личности в отечественной психологической науке посвящено значительное число исследований (Л.В.Бороздина, Л.И.Божович, Е.А.Залученова, А.В.Захарова, И.С.Кон, В.С.Мухина, О.Н.Молчанова, С.Л.Рубинштейн, В.В.Столин, И.И.Чеснокова и др.).

В работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И.Божович, А.И.Липкиной констатируется, что в основе самооценки лежат внутренне принятые личностью ценности (эталоны). То, какие ценности принимает личность, закладывает основу не только самооценки, но и всех ее качеств. Именно самооценка опосредует влияние эталонов на становление личности. В этом смысле ее можно считать стержневым личностным образованием, оказывающим воздействие на всю жизнедеятельность субъекта и отражающим качественное своеобразие его внутреннего мира. В основе самооценки лежат рефлексивные действия, которые во многом определяют эмоциональное отношение к себе конкретного индивида и одновременно служат источником знаний о себе.

В отечественной психологии самооценка характеризуется в связи с проблематикой самосознания (А.В.Захарова, В.С.Мухина, С.Л.Рубинштейн, Е.И.Савонько, С.Г.Спиркин, В.В.Столин, Н.Е.Шафажинская и др.).

Зарубежные ученые нередко связывают феномен самооценивания непосредственно с самой личностью и особенностями ее развития (А.Бандура, У.Джемс, Б.Скиннер, Г.Мид, К.Роджерс, Г.Юнг и др.).

Интегративные процессы в науке ввели в обиход ряд терминов, которые могут, а иногда и употребляются как синонимы самооценки. Это, прежде всего Я-концепция и Я-образ. Как отмечает В.В. Столин, *образ Я* в целом отечественными психологами понимается как установочная система и непосредственно связывается с какой-то конкретной деятельностью, тем самым, являясь основой самооценки в связи с этой деятельностью. Некоторые исследователи (Л.Я. Гозман) полагают, что *механизмом связи самооценки с деятельностью является самопринятие или эмоциональное отношение к своему труду и его результатам.*

Таким образом, субъект обладает положительным самопринятием, если он успешен в деятельности, мотивы которых занимают доминирующее положение в общей мотивационной иерархии его личности. И, наоборот, у субъекта возникает негативное самопринятие, если он не достигает успеха в деятельности личностнозначимой.

Традиционно в отечественной психологии выделяют следующие *критерии самооценки*: высота, устойчивость и адекватность. В тоже время на данный момент не существует однозначного и непротиворечивого способа фиксации критерия "адекватность". В зарубежной психологии применяют такой параметр, как степень рассогласования между Я-реальным и Я-идеальным. Степень рассогласования между Я-реальным и Я-идеальным определяется посредством коэффициента корреляции. Если связь между Я-

* В данном параграфе использованы материалы исследования М.Н. Швецовой (2000).

идеальным и Я-реальным была положительной и проявлялась на уровне значимости, то Я-реальное и Я-идеальное считались взаимосвязанными (*самооценка адекватная*); если коэффициент корреляции был отрицательным или связь была не значимой, то Я-реальное и Я-идеальное считались рассогласованными (*самооценка неадекватная*).

Самооценочные показатели учителя детерминируют проявление определенных поведенческих тенденций в профессиональной деятельности. Так, *самооценка связана со стилем взаимодействия учителя с учащимися* посредством того, что она определяет, *во-первых*, то, как будет действовать индивид в конкретной ситуации; *во-вторых*, как он будет выявлять, оценивать, расшифровывать действия других; *в-третьих*, самооценка определяет ожидания индивида, являясь основой целеполагания.

С другой стороны, чем более продуктивна деятельность учителя (адекватным и продуктивным его стиль взаимодействия с детьми) и чем более его мотивы и цели совпадают с целями педагогической деятельности, тем выше его будут оценивать коллеги и тем значимей для него будет оценка, так как она будет непосредственно влиять на его самооценку.

Кроме того, *содержание самооценки учителя* также представляет интерес, так как отвергнутыми оказываются качества связанные с эмоциональными составляющими деятельности. Так, среди отвергаемых качеств оказались женственность, эмоциональность, а также лаконичность, либеральность, замкнутость, конфликтность, агрессивность, раздражительность и т.д.

М.Н. Швецовой (2000) подтверждены данные о связи самооценки учителя и стиля его взаимодействия с классом учащихся. Эта взаимосвязь осуществляется по нескольким направлениям: 1) самооценка учителя (Я-реальное) значимо коррелирует с доминирующей мотивационной ориентацией или стилем взаимодействия; 2) взаимосвязь или рассогласование между Я-реальным и Я-идеальным в Я-концепции учителя определяет избираемую тактику поведения, ожидания учителя и оценку им ситуации; 3) самооценка учителя оказывает влияние на самооценку учащихся.

Есть некоторые общие моменты в особенности влияния на класс учителя с устойчиво высокой самооценкой, как с взаимосвязанным Я-реальным и Я-идеальным, так и с рассогласованным. И в том и в другом случае учитель стремится поддержать самооценочный баланс на должном уровне и это приводит к опоре на сильных учащихся в работе с классом.

5.3. Доверительные отношения в системе «учитель-ученик» как основа эффективного педагогического общения

Доверительные отношения в системе «учитель - ученик» - достаточно серьезная педагогическая проблема. Учитель должен строить свои отношения с учениками так, чтобы они оказывались наиболее благоприятными для развития их личностных качеств.

Чтобы воздействие педагога на ученика было эффективным, необходимо обеспечить не только прямую связь - восприятие педагога воспитанником, но и обратную - восприятие воспитанника педагогом. Важно видеть и объект воздействия, и результат этого воздействия. Педагог часто находится в плену собственных иллюзий относительно эффективности своего влияния на учеников: ему кажется, что его удачно организуемые воздействия должны привести к запланированной им цели, то есть вызвать у ребят необходимое состояние. Однако надо уметь проконтролировать меру достижения задуманного. Чтобы быть уверенным в движении к цели, реакции ребенка - речевые, эмоциональные, поведенческие - должны быть прочитаны педагогом. Для педагога важно при этом и понять обратную связь, и принять ее. И первое, и второе - сложное искусство, требующее большого опыта и длительной практики.

Каждому учителю свойственен свой уровень профессионального общения. Важная роль в организации взаимодействия в общении, в формировании доверия принадлежит личности учителя.

Целью доверительного общения учителя и учащихся является установление психологического контакта, формирование дружеских доверительных отношений, сокращение психологической дистанции между ними.

Доверие играет важную роль в отношениях между учителем и учащимися. Оно имеет большое значение в формировании взаимоотношений, в понимании учителя и ученика. Высокий уровень доверия между ними всегда будет иметь важные последствия для их взаимоотношений в процессе педагогического общения.

Педагогическое общение - это продуктивное общение. Его результатом является духовное обогащение двух сторон: и учителя, и ученика. Но такое обогащение возможно, если педагог, занимая позицию субъекта, относится и к ученику как к субъекту.

Термин «*доверительное общение*» появился в отечественной психологии относительно недавно. В отечественной психологии доверие не было предметом самостоятельного социально - психологического анализа, кроме некоторых работ, посвященных проблеме внушения как методу психологического воздействия. Однако понятие доверия довольно широко использовалось авторами в контексте других проблем (И.С. Кон, А.В. Мудрик, Б.Ф. Поршнев, М.Ю. Кондратьев, Е.А. Хорошилова, В.А. Лосенков, А.У. Хараш и др.). В отечественной психологической литературе известны

специальные исследования, посвященные проблеме доверительного общения, которые принадлежат В.С. Сафонову и Т.П. Скрипкиной.

Доверие - это базовый элемент взаимодействия на всех уровнях социально-психологических **общностей** людей, поэтому ему придается очень большое значение.

Доверие - единый феномен, имеющий в предельно обобщенном виде сходные условия возникновения, характеристики проявления, закономерности функционирования, независимо от того, в какой сфере жизни человека он проявляется.

Доверие как социально психологическое явление является самостоятельным видом установки - отношения, сущность которой заключается в наличии у человека в каждый момент определенной меры доверия, адресуемого самому себе и миру.

Доверие в психологической науке рассматривалось как фоновое условие существования многих социально - психологических феноменов и как относительно самостоятельный социально психологический феномен, связанный с доверительным общением.

Доверительное общение - это такое общение, когда один человек в процессе общения с другими людьми доверяет им какую - либо «конфиденциальную информацию», мысли, чувства, переживания, раскрывающие те или иные стороны внутреннего мира его личности. Доверительное общение определяется здесь через акт доверия — «человек доверяет информацию», однако, что такое собственно доверие, какова его психологическая природа, остается неясным.

Т.П. Скрипкина подчеркивает, что доверие к другому человеку, являясь частным случаем доверия к миру, знаменует способность человека доверять самому себе, организовывать свою собственную жизнь. Особенность этого подхода заключается в том, что автор связывает воедино доверие к миру и доверие к себе, настаивая на необходимости их обязательного соответствия и убедительно доказывая, что преобладание доверия к себе есть показатель слабой адаптивности.

Доверительным является общение, в ходе которого один человек доверяет другому свои мысли о важных событиях, чувства, раскрывая те или иные стороны своего внутреннего мира.

Признаками доверительного общения считают: прочность (или устойчивость) установленного контакта, отсутствие жесткого контроля в процессе контакта и формального психологического воздействия, искренность, а также уверенность, что полученная информация не будет использована во вред. Важнейшее свойство подлинной доверительности в общении - взаимность, так как именно отсутствие взаимности, которое важно для установления доверительного контакта, является одной из причин, порождающих различные феномены межличностного взаимодействия и общения, условием существования которых выступает доверие, предполагающее самораскрытие или не предполагающее его.

Доверие в общении неправомерно сводить лишь к акту самораскрытия, понимаемому как акт передачи «конфиденциальной» информации. *Доверие во взаимодействии и общении людей может реализоваться и другими способами* в зависимости от прошлого опыта общения каждого из взаимодействующих субъектов, а также от ситуации или цели взаимодействия. *Во-первых*, доверие можно репрезентировать путем совершения определенных поведенческих актов. Например, один человек может помогать другим людям, а другой - обращаться за помощью, советом к другому человеку в трудной для него ситуации. *Во-вторых*, считается, что человек может верить или не верить в истинность получаемой информации и отношением к ее источнику. И, наконец, *в-третьих*, доверие может реализоваться путем вовлечения другого лица в собственный внутренний мир, выступая, как передача или обсуждение интимной, секретной, значимой, «конфиденциальной» информации с другим лицом. Поэтому можно считать, что самораскрытие лишь частный случай в проявлении доверия между людьми. Видимо, последний случай - это действительно одна из самых глубоких форм проявления доверия, связанного с самораскрытием. Во всяком случае, такой феномен может содержать разную меру доверия и быть детерминирован различными причинами.

Итак, помимо передачи конфиденциальной информации, или самораскрытия, в общении возможны и другие формы проявления доверия, ибо, как отмечает К.А. Абульханова - Славская, «доверие к другому - исходное условие человеческого общения». По мнению Б.Ф. Поршнева, доверие является исходным психологическим отношением между людьми.

Таким образом, с одной стороны, в каждом акте общения всегда присутствует определенное количество или мера доверия, без чего нормальное общение вообще невозможно, ибо оно становится лишь транслированием какого - либо текста, а с другой - доверие выступает как исходное условие нормальных межличностных взаимоотношений, без которых отношения становятся конфронтационными.

Доверие к другому, а точнее к друг другу, выступает, следовательно, условием взаимодействия «человек — человек». Именно *доверие является системообразующим фактором общности «мы»*, то есть благодаря его наличию возможно установление связи между людьми. Причем независимо от того, осуществляется ли эта связь в рамках совместной деятельности, совместно решаемых задач или в каких - то других ситуациях. Совместно выполняемая деятельность, с одной стороны, невозможна без доверия, а с другой - способствует установлению доверительности в отношениях.

Доверие не только осуществляет функцию связи между взаимодействующими индивидами, но и является средством, механизмом, переводящим процесс передачи и приема информации, то есть коммуникативный процесс, в процесс общения. Доверие между взаимодействующими индивидами делает связь между ними субъектной, глубоко диалогичной. Поскольку же цель общения - приобщение субъекта к субъекту, организация их единых совместных действий или обретение их духовной общности, постольку каждый партнер должен открыться другому в

своей подлинной природе, намерениях, возможностях, целях, устремлениях, идеалах, чтобы другой, зная все это, мог согласовать свои действия с действиями партнера, вот почему высшей формой общения является дружба, вот почему оно предполагает откровенность каждого перед другим как другом.

Таким образом, в процессе общения происходит не только и даже не столько процесс передачи информации, сколько взаимное согласие людей принимать воздействия друг друга при условии, что они относятся к себе и к другому как к автономному суверенному субъекту активности и как к ценности. Факт взаимодействия является порождающим, ибо он порождает новую реальность, новые смыслы в силу происходящего взаимовлияния.

На самом деле доверие - это как бы отношение заранее, отношение авансом, но не в смысле отношения к незнакомому человеку, а с учетом того, что другой является автономным суверенным субъектом активности и может по — разному использовать имеющиеся знания, имеющуюся информацию. Поэтому доверие всегда предполагает ценностное отношение к личности другого, основанное, по сути, на позитивном прогнозировании его будущих поступков. Поэтому психологически доверие строится на основе отношения к потенциальным позитивным возможностям личности другого. Доверяя другому, человек рассчитывает, что тот не поступит ему во вред. Именно поэтому феномен доверия связывают с нравственным самосознанием личности.

Таким образом, доверие как относительно самостоятельное социально-психологическое явление можно рассматривать и изучать как феномен, порождаемый, проявляемый и динамично изменяемый в процессе взаимодействия людей, и как феномен внутриличностный, который, будучи порожден в межличностном пространстве, вновь и вновь «выносятся» в пространство межличностных отношений, осуществляя функцию связи между людьми. В межличностных отношениях доверие формируется и существует. Итак, доверие как особое субъективное личностное отношение к другому или другим находится во внутриличностном пространстве, и его существование «выносятся» вовне, порождая, видоизменяя качественные особенности межличностных отношений. Однако, поскольку этот процесс встречный, то уже существующий уровень доверия в самом акте взаимодействия может видоизменяться, усиливаться, ослабляться или исчезнуть совсем. Причем взаимодействующие субъекты могут об этом не знать, а могут интерпретировать по-разному. Таким образом, если правомерно говорить о доверительном общении, оно должно предполагать существование доверительных отношений, в основе которых, согласно представлениям В.Н. Мясищева, лежат определенные свойства, принадлежащие субъекту и проявляющиеся в отношениях избирательно.

Существование между людьми доверительных отношений, которые можно трактовать как внутреннее состояние готовности к проявлению доверия хотя бы одного из двух взаимодействующих субъектов, как внутреннюю диспозицию личности на людей вообще и на определенный круг лиц в частности. В связи с этим становится очевидным, что если в любом акте

общения или взаимодействия людей существует определенная доля доверия, то его количество или мера есть динамическая характеристика, определяющая качественную сторону общения или взаимодействия, и чем выше уровень или мера доверия в общении и взаимодействии, тем сильнее выражена связь в отношениях между людьми.

Таким образом, *во-первых*, доверительное общение имеет активную обратную связь, обогащенную контекстом и подтекстом, ситуацией общения, и обслуживается широким спектром вербальных и невербальных средств общения, носит игровой характер и включает механизмы рефлексии. *Во - вторых*, доверительное общение имеет своей тактической целью установление психологического контакта, оптимальной психологической дистанции, своей стратегической целью — формирование дружеских доверительных отношений. Оно может рассматриваться как процесс, который имеет свои стадии и закономерности оптимального психологического контакта. *В-третьих*, доверительное общение приносит психологическое облегчение, улучшает обратную связь в процессе самопознания и обеспечивает психологическое сближение, углубление взаимоотношений. *В-четвертых*, истинное доверие требует взаимных и точных оценок субъектов общения, касающихся их возможности, намерений, компетентности. *В-пятых*, доверительность в общении, понимание мотивов собеседника, субъективная легкость общения служат установлению психологической близости между людьми.

Взаимопонимание как основа доверительного общения учителя и учащихся. Общение в сфере «учитель - ученик» - это взаимодействие, направленное на взаимное познание и обмен информацией с помощью различных средств коммуникаций в целях установления взаимоотношений, благоприятных для совместной деятельности. Когда учитель воспринимает внутренний мир ученика (его мысли, чувства, состояния), он видит и то, как ребенок воспринимает его мысли, чувства и воздействия, как реагирует на них. Иными словами, взаимопонимание предполагает единство исходных целей участников совместной деятельности.

Одним из феноменов, рождающихся в педагогическом взаимодействии, является взаимопонимание, которое определяется как система чувств и взаимоотношений, позволяющая согласованно достигнуть целей совместной деятельности или общения, максимально способствуя соблюдению доверия и интересов, предоставляя возможность для самораскрытия способностей каждого.

Взаимопонимание обеспечивает такой уровень «совместности», когда между участниками педагогического процесса нет авторитарного доминирования, эмоциональной напряженности, недоверия или незаинтересованности всем происходящим в этом процессе.

Одним из главных условий возникновения взаимопонимания является взаимное принятие индивидуально - психологических параметров друг друга, умение стать на место других, идентифицироваться с ними. Взаимопонимание является следствием гуманистической ориентации педагогов,

воспринимающих успехи учеников, и ценности их личности как свои собственные.

Взаимопонимание тесно связано с явлением доверия. «Доверие не есть принятие на веру, без проникновения в суть», - пишут С.А. Смирнов и др. Не секрет, что доверительные отношения на уроке необходимы. Их отсутствие задерживает развитие личности.

Существенным условием доверительного общения является взаимопонимание между учителем и учащимися. Взаимопонимание ведет к возникновению резонанса между учителем и учениками в понимании одних и тех же действий, поступков, явлений. Отсутствие взаимопонимания приводит к конфликтам, снижает воспитательное воздействие мероприятий, проводимых учителем. Если проявление школьником настойчивости расценивается учителем как упрямство, а проявление инициативы - как нарушение дисциплины, то учитель сам будет препятствовать развитию тех волевых качеств, которые он стремится сформировать у школьника.

Для установления взаимопонимания между учителем и учащимися требуется наличие хотя бы одного из двух условий: либо совпадение оценки ситуации, либо - при расхождении точек зрения - понимание и оправданность чужих оценок ситуации и поступков. Однако, чтобы прийти к этому, часто требуется длительный путь познания друг друга.

Поскольку наиболее активным звеном в педагогическом общении является учитель, рассмотрим, каким путем он может прийти к взаимопониманию с учащимися.

Создание взаимопонимания проходит через ряд этапов: возникновение первого впечатления о партнере по общению, изучение и понимание партнера по общению, обеспечение понимания себя партнером по общению, сближение позиций, поддержание взаимопонимания.

Взаимопонимание - это внутренняя близость, откровенность, доверие.

Педагогическое общение должно быть эмоционально комфортным и личностно развивающим. Профессионализм общения учителя состоит в том, чтобы преодолеть естественные трудности общения из-за различий в уровне подготовки, способности помогать ученикам обрести уверенность в общении в качестве полноправных партнеров учителя. Для учителя важно помнить, что оптимальное общение - не умение держать дисциплину, а обмен с учениками духовными ценностями. Общий язык с детьми это не язык команд, а язык доверия.

Доверие в учебно - воспитательном процессе - это отношение учителя к детям, которое основано на глубоком уважении и искреннем убеждении, что каждый из учащихся обладает широкими возможностями умственного и нравственного развития.

Учитель, выражая уверенность в наличии положительных черт у учащихся, тем самым вызывает у них стремление оправдывать оказываемое доверие, повышая чувства собственного достоинства, стимулирует стремление к самовоспитанию. Оказывать доверие - не значит не замечать недостатков. Дети должны быть убеждены в том, что учитель все замечает. И когда при этом

он сохраняет доверие и доброжелательность, у них возникает стремление быть достойными и оправдать доверие.

Важным аспектом доверительного общения является взаимопонимание общающихся в процессе деятельности, поскольку именно на основе взаимопонимания происходит восприятие и усвоение научных знаний и нравственных установок воспитуемыми и постижение педагогом индивидуальных особенностей этого процесса у обучаемых. От уровня взаимопонимания в общении зависит продуктивность педагогической деятельности в целом.

В педагогическом общении чрезвычайно важно адекватное понимание педагогом учащихся и учащимися педагога. В организации правильного взаимопонимания в процессе педагогического общения существенную роль играет эмпатия как способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми мыслями и чувствами.

Выдающийся психотерапевт и педагог К. Роджерс придавал первостепенное значение процедуре доверительного общения. Среди многообразия методов изучения ребенка он отдавал предпочтение эмпатийному слушанию, позволяющему воспринимать внутренний мир с «сохранением эмоциональных и смысловых оттенков». По его мнению, эмпатийный способ общения имеет несколько граней: вхождение в душевный мир другого, постоянную чувствительность к меняющимся переживаниям, их нюансам, активизацию их конструктивности без оценивания и осуждения. «Быть эмпатийным трудно, - предупреждает он, - это означает быть ответственным, активным и в то же время - тонким и чутким».

Одной из основных задач педагога является достижение хорошего контакта с ребенком, установление доверительного общения. Для того чтобы осуществить полноценное общение с ребенком, нужно иметь информацию о его личности: о его взглядах, интересах, настроении в момент общения и т.д. Все это обеспечивается обратной связью. Именно обратная связь предоставляет нам информацию о реальных интересах и актуальном состоянии ребенка в момент взаимодействия. Таким образом, обратная связь во взаимодействии с ребенком является необходимым условием доверительного общения.

Особую роль играет характер общения педагога с учащимися. В том случае, когда оно доброжелательное, а тем более доверительное, общение ребят происходит под влиянием личности педагога.

Важнейшим условием эффективности доверительного общения школьников является умение педагогов строить свое общение с ними. Педагоги должны создавать такую обстановку, которая бы исключала у ребят возникновение чувства страха перед неудачным словом или действием, способствовало бы стремлению к самостоятельным поискам, стимулировала бы отказ от тривиальных способов решения проблем и ситуаций. Для этого педагогам важно постоянно демонстрировать свою уверенность в силах каждого ученика, в его возможности искать и находить решения.

Доверие учащихся к педагогу реализуется несколько иначе, чем к сверстнику, так как оно основано на ценностном отношении к педагогу как к

идеалу; в этом состоит суть связи доверия к педагогу и авторитета его личности. Такая форма доверия не всегда связана с реальной психологической близостью и не обязательно реализуется в форме глубокого самораскрытия. Оно актуализируется в ситуации неопределенности, затруднительности самостоятельного решения и т.п., то есть в какой — то проблемной ситуации. Это происходит потому, что существует определенная дистанция, обусловленная статусом педагога и учащегося. Отношение доверия между учителем и учащимся строится на том, что ученик оценивает учителя, к которому обращается, не как свое «реальное Я», а как в некотором смысле «идеальное» или «желаемое Я».

Важным условием доверительного общения с любым учеником является внимательность, проникновенность и неторопливость. Для каждого ученика нужен свой конкретно-специфический, индивидуализированный стиль общения. Надо уметь расположить к себе ученика, вызвать его откровенность, доверие, желание поделиться с учителем чем - то своим, сокровенным. Почерпнутая учителем информация из доверительного разговора со своим учеником должна быть сохранена. В данном случае это залог последующего продолжения доверительности межличностных отношений. Учителю надо постоянно стремиться понять мысли, мотивы, поступки, поведение учеников, искать и на этой основе находить способы более тесных контактов с ними не только по вопросам их учебы, но и их внешкольной личной жизни. Только отказавшись от шаблонных нравоучений и пустых, бессодержательных рекомендаций своим ученикам, можно рассчитывать на их доверие как к учителю и наставнику.

«Уметь сопереживать ученику, сочувствовать ему, проявлять доброжелательность, чувство сопричастности ко всем его «победам» и «поражениям» - это ведущие качества учителя воспитателя, важнейшая предпосылка для установления с воспитанниками уважительных и доверительных взаимоотношений».

В.С. Сафонов рассматривает доверительность в общении как одно из важных условий эффективности общения и как один из важнейших и необходимых компонентов взаимопонимания.

Взаимопонимание в структуре педагогического общения рассматривается как процесс, как один из аспектов общения, наиболее высокий уровень его проявления. Понимание учителем и учеником друг друга представляет собой

основу доверительного общения. Этот процесс включает разумное понимание, намеренную передачу мыслей, переживаний, требует определенных систем. В качестве важного средства возникновения взаимопонимания выступает речь, такие функции, как обмен мыслями, передача информации, экспрессии, воздействия.

Взаимопонимание рассматривается как единство целей, мотивов поведения, как совпадение интересов, взглядов, ценностных ориентации, как результат формирования определенных взаимоотношений между учителем и учеником, стимул дальнейшего их развития, то есть, прежде всего, как

внутреннюю структуру процесса общения. Существуют и другие внутренние механизмы (средства) взаимного понимания - это сочувствие, сопереживание, симпатия, согласие, интеграция. Взаимопонимание может быть предпосылкой согласия. В то же время согласие способствует развитию взаимного понимания между учителем и учеником.

В процессе взаимопонимания происходит обмен информацией, мыслями, переживаниями, доверием, и общение превращается из средства в цель. Механизм обмена мыслями, чувствами, доверием реализуется при условии, если учитель и ученик рассматривают общение как ценность для себя. Только тогда отношение вызывает ответное проявление, когда оно ведет не просто к возникновению актов общения, но и к их соединению в собственно процесс доверия, понимания, согласия, уподобления, выступающих как «обмен» (отношением, пониманием, согласием и др.).

Таким образом, если в начале общение между учителем и учеником является только средством решения задач и не характеризуется качеством понимания, согласия, то впоследствии оно становится целью для общающихся. Теперь учитель и ученик общаются не столько для решения совместных задач, сколько в целях установления доверительных отношений.

5.4. Технология решения учителем проблемы школьной дисциплины*

Каждый учитель в школе сталкивается в своей работе с проблемой дисциплины. Как мы реагируем на эти нарушения зависит от «философии дисциплины», которую осознанно или нет проповедует конкретный педагог. Здесь можно выделить три разных подхода.

Первый подход можно назвать «руки прочь». Педагоги, которые придерживаются невмешательского подхода, считают, что молодые люди сами постепенно научатся управлять своим поведением, контролировать себя и принимать верные решения. Такие учителя в лучшем случае разъясняют ученикам, что случилось, когда все уже случилось. Программа дисциплины, с точки зрения этого подхода, сводится к обучению навыкам общения: эмпатическому слушанию, отражению чувств и др.

Второй подход можно было бы назвать подходом «твердой руки» Педагоги, которые придерживаются этого подхода, верят в то, что внешний контроль совершенно необходим для воспитания. Такие учителя очень похожи на начальников: они требуют, командуют, направляют. Их программа дисциплины предполагает овладение навыками манипулирования учениками ради их же блага. Основные методы воздействия — угрозы и шантаж: "Если ты не замолчишь, я .» (далее называется наказание, связанное с хорошим знанием «слабых мест» каждого ученика).

Третий подход по аналогии с двумя предыдущими можно назвать «возьмемся за руки». Педагоги, которые придерживаются этого подхода, понимают, что конкретные поступки учеников — это результат действия обеих сил: и внутренних побуждений, и внешних обстоятельств. Такие учителя берут на себя трудную роль ненавязчивого лидера, каждый раз подталкивающего ученика к необходимости осознанного **ВЫБОРА**. Они также включают самих учеников в процесс установления правил. Их программа дисциплины строится на позитивных взаимоотношениях с учениками и повышении их самоуважения с помощью стратегии поддержки.

Перед педагогами стоит две взаимосвязанных задачи:

1. Сделать ваши уроки удобным и приятным способом учиться и учить;

2. Позволить своим ученикам хорошо вести себя и хорошо учиться.

В основе партнерского подхода к проблемам дисциплины лежит качество взаимодействия "учитель-ученик». Мы основываемся на определении Томаса Гордона: «**коммуникативно компетентным** является такое поведение, которое повышает (или не снижает) возможности для последующих коммуникаций с другими или с самим собой каждого из партнеров по общению в качестве свободной личности» (Томас Гордон, 1975).

* В данном параграфе использованы материалы С.В.Кривцовой (2000).

Ключевое понятие — конструктивное взаимодействие учителя с учеником

Учителя предъявляют к ученикам определенные требования и ожидаем, что поведение учеников будет им соответствовать. То, что в школе к ребенку будут предъявляться особые требования, внушают ему и родители, и детский сад. Но есть и другая сторона — чего от нас, учителей ожидает ребенок? Итак, **взаимодействие учителей и учеников в стенах класса и школы — это всегда «улица со встречным движением»**: мы относимся к ученикам, ожидая от них определенного отношения, и они относятся к нам, ожидая от нас.

Чтобы грамотно строить конструктивное взаимодействие с нарушителем дисциплины, необходимо:

1. Распознать истинную цель проступка;
 2. В соответствии с нею выбрать способ, чтобы немедленно вмешаться в ситуацию и прекратить выходку:
14. Разработать стратегию своего поведения, которая привела бы к постепенному снижению числа подобных проступков у этого ученика в будущем.

Внутренняя свобода и "плохое поведение»

Критерием компетентности педагогического общения Томас Гордон назвал сохранение внутренней свободы партнера по общению. Что это означает? Когда учитель взаимодействует с учеником — говорит с ним или просто как-то на него реагирует — он может настаивать на своем, требовать, угождать, оправдываться, он может говорить тихо или громко, спокойно или взволнованно. Не это определяет качество общения. Правильным считается такое общение, в результате которого ученик и учитель не теряют внутренней свободы.

Свободная личность — это ответственная личность. Сколько в человеке ответственности, столько и свободы. Некоторые способы общения просто уничтожают "свободу-ответственность" ребенка:

Учительница (с раздражением): — *«Выйди вон из класса!»* Ученик: — *«Почему я?»* Учительница: — *«Потому что я так сказала».*

В этой схеме общения от ребенка не требуется ответственного отношения к своим поступкам, требуется только послушание. Свобода-ответственность — нечто прямо противоположное послушанию. Она складывается из двух вещей: необходимости самому сделать выбор и самому нести ответственность за последствия этого выбора. Настаивая на своем и угрожая (*«Если ты не прекратишь, вызову папу в школу»*), учительне дает ученику возможности сделать выбор. Подчиняясь силе ученик выходит из такую общения менее свободным и более безответственным. Менее свободным становился и сам учитель: неслучайно авторитарные учителя много времени и сил уделяют процессу оправдания себя. Партнерские отношения с учениками

избавляют учителя от необходимости оправдываться впоследствии. Они с самого начала строятся на двух воспитывающих личность правилах:

- ученик всегда выбирает поведение, и учитель помогает сделать выбор осознанным.
- свобода выбора — это готовность самому отвечать за его последствия.

Наша цель: партнерские отношения внутри класса и за его стенами

Почти всегда участники школьного процесса, сталкиваясь с нарушениями дисциплины, начинают играть в игру «**Кто виноват?**». Каждому хочется указать пальцем на кого-то или что-то, что является причиной произошедшего. Обычно такими причинами выступают родители, алкоголизм, современная музыка, телевидение, социальные проблемы, наркотики, преступность. В игре "Кто виноват?" нет победителей:

Все игроки остаются внутри проблемы, не продвигаясь к какому-то положительному решению. Все чувствуют свою правоту и в то же время боятся повторения «плохого поведения».

На чем строится поведение учеников?

Три основных закона поведения

- 1. Ученики выбирают определенное поведение в определенных обстоятельствах.**
- 2. Любое поведение учеников подчинено общей цели – чувствовать себя принадлежащим школьной жизни.**
- 3. Нарушая дисциплину, ученик осознает, что ведет себя неправильно, но не может осознать, что за этим нарушением стоит одна из четырех целей: привлечение внимания, власть, месть, избегание.**

Сколько поддержек нужно?
Привлечение внимания x 1
Власть x 10
Мечь x 100
Избегание x1000

Классификация, положенная в основу этого практического подхода, создана американским ученым-педагогом и психологом Рудольфом Дрейкурсом. Когда его спрашивали, почему он придумал именно четыре мотива, он отвечал, что ничего не придумал. Он просто наблюдал за детьми и увидел только эти мотивы. Если кто-то увидит что-то иное, —говорил он, — пусть напишет свою книгу. Это типичный ответ прагматика, последователя Дьюи, которым и был Дрейкурс. В самом деле, любая теория личности предполагает какое-то свое объяснение "плохого» (неподходящего) поведения детей. Чем отличается объяснение Дрейкурса от того, например, которое дается в психоанализе или когнитивной психологии? Тем, что его классификация не ставит диагнозов и ничего по сути не объясняет. Зато она

четко направлена на выбор воспитательной стратегии, на будущее. Определение мотива не ставит на ребенке "крест», скорее обозначает условия роста

Мотивы «плохого» поведения

Мотивы плохого поведения	Привлечение внимания	Власть	Месть	Избегание неудачи
Социальные причины	Эмоциональная холодность, полителей. внимание уделяется «плохому», а не хорошему поведению	Мода на «сильную личность», отсутствие примеров конструктивного подчинения в окружении ребенка	Рост насилия в обществе	Слишком высокие требования полителей и учителей
Сущность по поведения	Получать особое внимание	«Ты мне ничего не сделала»	Вредить в ответ на обиду	Не буду и пробовать, все равно не получится Нет
"Сильные стороны» по веления	Потребность в контакте с учителем	Смелость, сопротивление влияниям	Способность записать себя от боли и обид	Нет
Реакция учителя: эмоции	Раздражение, негодование	Гнев, негодование. может быть страх	Обида, боль, опустошение в дополнение к негодованию и страху	Профессиональная беспомощность
Реакции учителя: импульс	Сделать замечание	Прекратить выходку с помощью физического действия	Немедленно ответить силой или уйти из ситуации	Оправдаться и объяснить неудачу с помощью специалиста
Реакции ученика	Временно прекращают	Прекращают выходку когда сами решат	Прекращают выходку когда сами решат	Попадают в зависимость от учителя. Продолжают ничего не делать ; Поддержка : ученика чтобы его установка «Я не могу» сменилась на «Я могу»
Способы предотвращения	Учить детей просить приемлемыми Оказывать помощь за шее	Уходить от конфронтации. Отдавать часть своих организационных функций	Строить отношения с учеником по принципу заботы о нем	

Меры экстренного педагогического воздействия, когда цель – привлечение внимания	
Стратегии	Техники
Минимизации внимания	Игнорируйте демонстративное поведение Контакт глазами Становитесь рядом Вставляйте имя ученика в текст объяснения урока Посылайте секретный знак Посылайте письменное замечание
Разрешающего поведения	Используйте Я-высказывание Стройте урок на основе вопиющего поведения Доведите до предела демонстративную выходку Весь класс присоединяется к выходке Разрешенная квота
Неожиданного поведения	Выключите свет Издайте музыкальный звук Говорите тихим голосом Измените голос Говорите со стеной или с портретом Временно прекратите вести урок
Отвлекающего поведения	Задавайте прямые вопросы Попросите об одолжении
Подчеркивания хорошего поведения	Измените деятельность Благодарите учеников
Пересаживания учеников	Пишите имена примерных учеников на доске Меняйте учеников местами Стул размышлений

ИЗБЕГАНИЕ НАПРЯЖЕННОСТИ В КОНТАКТЕ С ВЛАСТНЫМИ И МСТИТЕЛЬНЫМИ УЧЕНИКАМИ

1. Акцентируйте внимание на поведении, а не на личности ученика.
2. Не демонстрируйте свои негативные эмоции.
3. Не усиливайте напряжение ситуации.
4. Обсудите проступок позже.
5. Позволяйте ученику «сохранить лицо».

6. Демонстрируйте модели неагрессивного поведения.

Меры экстренного педагогического воздействия, когда цель поведения – власть и месть

Стратегии	Техники
Ищите «изящный уход»	Признайте власть ученика Уберите зрителей Перенесите обсуждение вопроса Делайте записи Озадачивайте учеников Соглашайтесь с учеником
Используйте удаление	Меняйте тему Удаление, не выходя из класса Удаление в другой класс
Устанавливайте санкции	Удаление в специальное помещение Изоляция в кабинет школьной администрации Лишение доступа в различные помещения школы Лишение или отлагательство права пользоваться чем-то Лишение или отлагательство права пользоваться предметами Прекращение взаимодействия с другими учениками Требование встречи с администрацией Требование встречи с родителями Требование встречи с милицией Возмещение учеником убытков Починка, ремонт предметов и вещей Возвращение вещей на место Замена на равноценные

Меры экстренного педагогического воздействия, когда цель поведения – избегание неудачи

Стратегии	Техники
-----------	---------

Изменить методы объяснения	Использовать осязаемый материал и компьютерные программы для формирования навыков Учить за раз чему-то одному
Ввести дополнительные методы обучения	Дополнительная помощь от учителя Помощь компетентных взрослых Классы компенсирующего обучения и коррекции
Учить позитивно высказываться о том, что делаешь и о себе	Классные плакаты с заклинаниями Ищите два плюса на каждый минус Декларация «Я могу» перед выполнением задания Рассказывайте об ошибках
Делать ошибки нормальным и нужным явлением	Показывайте ценность ошибки как попытки Минимизируйте последствия от сделанных ошибок Подчеркивайте любые улучшения
Формировать веру в успех	Объявляйте о любых вкладах Раскрывайте сильные стороны своих учеников Демонстрируйте веру в своих учеников Признавайте трудность ваших заданий Ограничивайте время ваших заданий Анализируйте прошлый успех Повторяйте и закрепляйте успехи
Концентрировать внимание учеников на уже достигнутых в прошлом успехах	Наклейки «Я могу» Альбомы достижений Рассказы о вчера, сегодня и завтра
Делать процесс обучения ощутимым	Аплодисменты Звезды и наклейки Награды и медали
Отмечать достижения	Выставки Позитивная изоляция Самопризнание

Как помогать ученикам почувствовать интеллектуальную состоятельность

Стратегии	Техники
Делайте ошибки нормальным и нужным явлением	<p>Рассказывайте об ошибках</p> <p>Показывайте ценность ошибки как попытки</p> <p>Минимизируйте последствия от сделанных ошибок</p>
Формируйте веру в успех	<p>Подчеркивайте любые улучшения</p> <p>Объявляйте о любых вкладах</p> <p>Раскрывайте сильные стороны своих учеников</p> <p>Демонстрируйте веру в своих учеников</p> <p>Признавайте трудность ваших заданий</p> <p>Ограничивайте время ваших заданий</p>
Концентрируйте внимание учеников на уже достигнутых в прошлом успехах	<p>Анализируйте прошлый успех</p> <p>Повторяйте и закрепляйте успехи</p>
Делайте процесс обучения осязаемым	<p>Наклейки «Я могу»</p> <p>Альбомы достижений</p> <p>Рассказы о вчера, сегодня и завтра</p>
Отмечайте достижения	<p>Аплодисменты</p> <p>Звезды и наклейки</p> <p>Награды и медали</p> <p>Выставки</p> <p>Позитивная изоляция</p> <p>Самопризнание</p>

Как помогать ученикам почувствовать нормальные отношения с вами и свою коммуникативную компетентность

Стратегии	Что говорит учитель	Что слышит ученик
-----------	---------------------	-------------------

Принятие Внимание Уважение	Ты хороший Я вижу тебя Спасибо тебе за...	Я хороший Я что-то значу Мои усилия замечены Я – состоятелен
Одобрение	Я знаю о тебе что-то замечательное	Кто-то заботится обо мне
Теплые чувства	Ты мне нравишься	

Как помогать ученикам вносить свой вклад в групповые отношения

Стратегии	Техники
Поддержка личного вклада в процесс улучшения жизни своего класса	Приглашайте учеников помогать вам ежедневно в решении разных учебных задач Требуйте, чтобы ученики высказывали и обосновывали предпочтение в ходе учебного процесса Принимайте правила вместе с учениками
Моральная поддержка ученикам, которые стараются помочь другим	Ученическое репетиторство Одобрение друг друга Аплодисменты Поощрительное утверждение Письменные посвящения Одобрительный пароль

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Что такое Я-концепция учителя?
2. Какие виды самооценки можно выделить и каким образом в них соотносятся Я-идеальное и Я-реальное?
3. В какой психологической помощи нуждается современный педагог?
4. Каким образом самооценка учителя связана с взаимодействием с учениками?
5. Каков характер представлений об учащихся у продуктивных и непродуктивных учителей?
6. Что такое доверительные отношения?
7. Каким образом они влияют на продуктивность учителя и успешность ученика?

ТЕМЫ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

1. Современный педагог как объект психологической помощи.
2. Доверительное общение учителя с учащимися.
3. Р.Бернс о Я-концепции учителя и воспитании.
4. Самооценка ученика и учителя.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М., 1996.
2. Клюева Н.В. Технология работы психолога с учителем. – М., 2000.
3. Кривцова С.С. Тренинг: Учитель и проблемы дисциплины. – М., 2000.
4. Лобанов А.А. Основы профессионально - педагогического общения. - М.,2002.
5. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. - М., 1994.
6. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб., 1999.
7. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. - М., 1993.
8. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М., 1999.
9. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости. – М., 2004.
10. Скрипкина Т.П. Психология доверия. - М., - 2000.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представляя педагогов в качестве объектов психологической помощи, психолог осознает, что всякий раз он имеет дело с человеком, обладающим психической реальностью и способным оказывать влияние на самого психолога различными способами. Как **субъект** он может и должен иметь определенную степень свободы для саморазвития и, тем самым, принятия психологической помощи. Его субъектность в отношениях с психологом выражается в степени и способах принятия этой помощи и обретения нового психологического статуса.

Определяя **объекты своего воздействия**, психолог исходит из того, что психологические проблемы, не разрешимые самостоятельно, могут возникнуть у любого, абсолютно нормального человека. Разница в том, что у одного учителя их больше, у другого - меньше, один может поделиться своими сомнениями с посторонними людьми, другой остается со своими проблемами наедине, наконец, последствия одних и тех же этих неразрешенных личностных проблем у разных людей могут быть разными.

Педагоги являются самой сложной категорией, с которой работает психолог. Они по-разному воспринимают психологическую службу: со стремлением к сотрудничеству, любопытством, безразличием, недоверием и скептицизмом и даже открытой враждебностью. Только высокий уровень компетентности, объективности психолога, практическая направленность и результативность его работы помогут ему завоевать доверие в педколлективе. Лучше всего начать с психодиагностики личности: ведь каждому человеку присущ огромный интерес к самопознанию. Изучив особенности того или иного воспитателя, необходимо дать стимулирующие советы: как, опираясь на сильные стороны своего характера, оптимизировать педагогический труд. Для более точного диагноза психологу приходится наблюдать педагога в общении, деятельности. Для этого необходимо анализировать учебно-воспитательный процесс. На первых порах это можно делать с помощью администрации. Однако мы уже упоминали о собственной позиции психолога в оценке педагогических явлений. Педколлектив всегда с удовлетворением воспринимает психолого-педагогическую информацию, если она отвечает на его запросы, излагается в системе, методически грамотно и основательно.

Следует отметить, что педагоги очень остро реагируют на оценку их личностных особенностей. Педагог привык оценивать других. Ему очень трудно согласиться с выводами о том, что неблагоприятное развитие педагогической ситуации предопределено его собственными слабостями или недостатками. Кроме того, большинство педагогов имеют высокую личностную тревожность, в силу которой склонны гиперболизировать, драматизировать события, или впадать в глухую психологическую защиту, не принимая или полностью отрицая выводы психолога.

Предвидя эти сложности, психолог может использовать методики самооценки и групповой динамики, характерные для ситуаций социально-психологического тренинга, коллективной мыследеятельности и организационно-деятельностных игр. В упомянутых ситуациях сам психолог

воздерживается от оценки педагогов, там действует принцип отраженной субъектности: интроспекция облегчается тем, что психологу приходится видеть себя глазами другого и целой группы.

Социально-экономическая и психологическая ситуация сегодня такова, что педагог скорее заслуживает сочувствия, нежели осуждения. Во всяком случае практическому психологу обязательно придется выполнять психотерапевтические функции. Нужна практическая работа по психокоррекции, гармонизации личности педагога через психотерапевтические сеансы, различные виды социально-психологического тренинга: личностной причинности, мотивации достижений, сензитивности, гуманных взаимоотношений между педагогами и их воспитанниками.

Хорошее взаимопонимание и сотрудничество психолога с учителями, всегда способствует оптимизации контактов с детьми, их родителями. Трудно предположить, что психолог, которому отказано в кредите доверия педагогами, либо какой-то другой категорией, будет нормально работать с остальными, так как школа и детский сад - это единый социальный организм.

Следует также отметить двойственность позиции клиентов психолога. Человек обращается к нему за психологической поддержкой, когда чувствует свою беспомощность, несостоятельность, неспособность самому решать свои проблемы. В начальной точке он действительно является объектом психологической помощи. Но в процессе работы с помощью психолога он все больше обретает способность к саморегуляции, самоконтролю, самовоспитанию, постепенно превращаясь из объекта в субъекта. Суть психологического сопровождения и состоит в том, чтобы способствовать развитию личности как субъекта собственной жизни.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Андриенко Е.В. Социальная психология. - М., 2002.
2. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. - М., 1989.
3. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. - М., 2004.
4. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. - СПб., 2004.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М., 1996.
6. Бойко В.В. и др. Социально-психологический климат в коллективе и личность. - М., 1983.
7. Варданян Ю.В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалистов с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. - М., 1999.
8. Вересова Н.Г., Русалинова А.А. Производственная практика по изучению образа жизни и социально-психологического климата в трудовых коллективах. Л., 1989.
9. Горянина В.А. Психология общения. - М., 2002.
10. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. - М., 1990.
11. Гримак Л.П. Общение с собой. - М., 1991.
12. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. - М., 1987.
13. Дубровина И.В. Я работаю психологом. - М., 1999.
15. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов- н/Д., 1997.
16. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987.
17. Караковский В.А. Директор-учитель-ученик. - М., 1982.
18. Квашко Л.П. Личностно-профессиональное саморазвитие: миф или реальность? - Владивосток, 2002.
19. Климов Е.А. Психология профессионала. - М., Воронеж, 1996.
20. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. - М., 2000.
21. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения. - Екатеринбург, 1997.
22. Кокоренко В.Л. Арттехнологии в подготовке специалистов помогающих профессий. - СПб., 2005.
23. Кривцова С.В. Тренинг: Учитель и проблемы дисциплины. - М., 2000.
24. Криулина А.А. Психология общения. - Курск, 1993.
25. Кузьмина Н.В. Профессиональная деятельность педагога. - М., 1989.
26. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и дополн. - М., 1996.
27. Лифинцева Н.И. Формирование профессионально-педагогической культуры учителя: Автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук. - М., 2001. - 43 с.
28. Лобанов А.А. Основы профессионально - педагогического общения. - М., 2002.
29. Лукьянова М.И. Психолого - педагогическая компетентность учителя. // Педагогика. - 2001. - № 10.
30. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. - М., 1988.

31. Львова С.В. Представления разного уровня продуктивности о подростках: Автореф. дис... канд. психол. наук. – Шуя, 2001.
32. Максимова Т.В. Смыслжизненные ориентации как фактор становления индивидуального стиля педагогической деятельности: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 2001.
33. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
34. Минияров В.М. Педагогическая психология. – М., 2005.
35. Миронова М.Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопросы психологии, 1996.
36. Митина Л.М. и др. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М., 2003.
37. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М., 1998.
38. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. - М., 1994.
39. Немов Р.С. Психология. Кн. 2. – М., 1995.
40. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш.пед. учеб. заведений: В 3 кн.- М., 2003.
41. Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу. - М., 1988.
42. Неупокоева Н.М. Учим общаться. - Курган, 1995.
43. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. - М., 2000.
44. Педагогическая психология /Под ред. Н.В. Ключевой. – М., 2003.
45. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. – М., 1996.
46. Прутченков А.С. Свет мой, зеркальце, скажи.... - М., 1996.
47. Реан А.А. и др. Психология и педагогика. - СПб., 2002.
48. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. – М., 1990.
49. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб., 1999.
50. Редлих С.М. Социально-профессиональная адаптация начинающих педагогов. - Москва-Новокузнецк, 1999.
51. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. - М., 2003.
52. Рожок Т.С. Становление профессионального мастерства и индивидуального стиля деятельности учителя начальных классов: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 2000.
53. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. - М., 1993.
54. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М., 1999.
55. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии. – М., 2002.
56. Семаго М.М., Семаго Н.Я., Ратинова Н.А., Ситковская О.Д. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения: Методическое пособие. – М., 2004.
57. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости. – М., 2004.
58. Скрипкина Т.П. Психология доверия. - М., - 2000.
59. Смолова Л.В. Анализ устойчивости к психологическому стрессу учителей общеобразовательных школ: Автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб., 1999.
60. Столярченко Л.Д. Педагогическая психология. - Ростов н/Д, 2000.

61. Татарченкова С.С., Узкая М.В. Педагогическая экспертиза профессиональной компетентности учителя в ходе аттестации. – Архангельск, 1999.
- 62.Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя // Вопросы психологии. 1994.- №6.
- 63.Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М., 1994. - С. 3-120.
- 64.Шакуров Р.К. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. - М., 1990.
65. Швецова М.Н. Соотношение самооценки учителя и стиля его взаимодействия с классом: Автореф. дис... канд. психол. наук. - М., 2000.
- 66.Шевандрин Н.И. Социальная психология образования. – М., 1995.
- 67.Шевандрин Н.И. Социальная психология образования. – М., 1995.
- 68.Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография. - М., 2001.
- 69.Шнейдер Л.Б. Тренинг профессиональной идентичности. Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов. – М.,2004.
- 70.Шнейдер Л.Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности. – М., 2000.

ОВЧАРОВА РАИСА ВИКТОРОВНА

**ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА С
ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ**

Учебное пособие

Редактор Н.А.Леготина

Подписано в печать
Формат 60x84 1/16
Заказ №

Усл. печ. л. 10,0
Тираж 100

Бумага тип. №1
Уч.-изд..л.
Бесплатно

Издательство Курганского государственного университета.
640669, г. Курган, ул. Гоголя, 25.
Курганский государственный университет, ризограф



Овчарова Раиса Викторовна – доктор психологических наук, профессор, академик АПСН, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Курганского государственного университета, автор известных в России учебных пособий для психологов, в том числе:

«Психология образования»,

«Психология родительства»,

«Практическая психология в начальной школе»,

«Справочная книга школьного психолога» и др.