

Российская академия государственной службы при президенте
Российской Федерации

На правах рукописи

ВАРГАМЯН Марина Викторовна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЕ УЧИТЕЛЕМ
ТРУДНОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Специальность 19.00.13 -
психология развития, акмеология

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель

Москва 2000

ОГЛАВЛЕНИЕ

	Введение
Глава 1	Теоретико-методологические подходы к исследованию трудностей в педагогической деятельности.
1.1.	Основные подходы к изучению трудностей в зарубежных и отечественных психологических школах
1.2.	Объективный характер трудностей учителя в процессе профессионального развития.
1.3.	Внутриличностные детерминанты трудностей педагогической деятельности.
Глава 2	Исследование психологического содержания процесса преодоления трудностей в педагогической деятельности.
2.1.	Методика изучения динамики преодоления трудностей учителем.
2.2.	Психологическое содержание динамики преодоления трудностей учителем
2.3.	Психолого-педагогические технологии формирования оптимального преодоления трудностей в педагогической деятельности
	Заключение
	Библиографический список использованной литературы
	Приложения

ВВЕДЕНИЕ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В сложных и динамических процессах движения Российского общества по пути реформ и социальных преобразований все большее значение приобретают науки связанные с повышением эффективности социальных технологий, активизации деятельности специалистов в подготовке профессиональных кадров.

Особенностью современной социокультурной ситуации и состояния фундаментальных и прикладных исследований является острая потребность в таких подходах и технологиях, которые наиболее адекватно отражают усиливающиеся динамические тенденции в обществе, выявляют профессиональный потенциал личности и механизмы его реализации в противоречивых условиях жизни современного общества.

Важное место в решении данных задач отводится деятельности педагога, направленной на всестороннее развитие личности обучаемого, формирование качеств, обеспечивающих саморазвитие и самосовершенствование ученика. Системообразующей педагогической деятельности выступает личность учителя, которая и определяет, его профессиональную позицию, социальную направленность деятельности и общения.

Актуальность темы исследования подтверждается также формированием нового научного направления - педагогической акмеологии¹, которая исследует достижения профессионализма в труде педагога. Педагогическая акмеология находится на стыке общей, социальной, возрастной, педагогической психологии, психологии управления, педагогики и тесно связана с научной организацией педагогического труда, культурой, социологией и философией.

В настоящее время для педагогической акмеологии значимыми являются работы, посвященные целостному профессиональному развитию личности учителя (Асмолов А.Г, Анцыферова Л.И., Деркач А.А., Кузьмина Н. В., Реан А.А., Кулюткин Ю. Н., Маркова А.К. и др.), в рамках данного направления исследовалась проблематика общих и специальных педагогических способностей (Артемьева Т.А., Аминов Н. А., Рогов Е.И., Селевко Г.К.и др.), достаточно полно представлены результаты изучения процесса становления, развития

¹ См. Маркова А. К. Профессионализм в воспитании и обучении. В кн. "Основы общей и прикладной акмеологии". -М 1994. С. 205.

мотивации к педагогической деятельности (Асеев В.Г., Фридман Л. М., Орлов А.Б и др.), профессионального самосознания педагога (Кандыбович Л.В., Митина Л.М. и др.), общения в процессе педагогической деятельности (Бодалев А.А., Парыгин Б.Д., Зимняя И.А., Кан-Калик В.А., Лисина М.И. и др.).

Важным с позиции исследования профессионализма учителя является раскрытие психологической стороны педагогических технологий (Ильясов И.И., Кларин М.В., Похмелкина Г.Ф., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др.) которые базируются на научных традициях, заложенных Выготским Л.С., Давыдовым В.В., Гальпериним П.Я., Леонтьевым Л. Н., Рубинштейном С.Л., Талызиной Н.Ф., Элькониним Д.Б., Шадриковым В.Д. и др.

Вместе с тем, достаточно актуальными остаются проблемы связанные с трудностями учителя в педагогической деятельности, определения психологической природы затруднений, с разработкой эффективных моделей, алгоритмов, технологий их преодоления. Как следствие недостаточности в изучении психологических механизмов возникновения затруднений, их разрешение в педагогической деятельности наблюдается снижение эффективности педагогического труда, чрезмерная психическая напряженность, накопление профессиональных деформаций. Практика показывает, что в процессе профессионального развития, в том числе в период обучения в ВУЗах, на курсах переподготовки и повышения квалификации, педагогов не ориентируют на овладение приемами профессиональной самодиагностики, методиками конструктивного преодоления затруднений.

В связи с этим поиск средств, позволяющих педагогам эффективно определять источники собственных затруднений, преодолевать их и адекватно действовать в динамических условиях современной педагогической практики является перспективным и наиболее конструктивным.

Таким образом, теоретическая и практическая значимость проблемы, ее недостаточная научная разработанность предопределили объект, предмет, цели и задачи диссертационного исследования.

Объект исследования: трудности учителя в педагогической деятельности.

Предмет исследования: психологические особенности преодоления трудностей учителем.

Цель исследования: исследовать предпосылки генезиса и психологические механизмы возникновения трудностей в педагогической деятельности, определить компоненты, составляющие

совокупность психологических особенностей преодоления трудностей учителем.

Задачи исследования

1. На основе уточнения психологическое содержание понятия “трудность” выявить типологию трудностей учителя в педагогической деятельности.

2. Исследовать динамику и психологические механизмы возникновения трудностей в педагогической деятельности.

3. Определить компоненты, составляющие совокупность психологических особенностей преодоления трудностей учителем.

4. Раскрыть и обосновать систему психолого-педагогических способов воздействия на психологические механизмы преодоления трудностей учителем в педагогической деятельности.

В качестве *рабочей гипотезы* выдвигаются следующие положения:

Трудности в педагогической деятельности возникают в процессе разрешения противоречия “человек-профессия”.

Трудности - это отсутствие или недостаточность в развитии психологических структур профессионализма учителя, препятствующие активности личности и приводящие к остановке, разрывам, ошибкам в педагогической деятельности. Трудности определяются двумя группами условий:

1 группа условий детерминирована объективным характером деятельности, высоким уровнем неопределенности новых профессиональных задач педагогической деятельности;

2 группа условий определяется такими новообразованиями в психологической структуре профессионализма педагога как адекватная “Я”- концепцией, устойчивая профессиональная самооценка, мотивы самосовершенствования, самореализации, профессионального самоутверждения, рефлексивные механизмы снятия внутренней конфликтности.

Преодоление учителем трудностей может идти по направлениям профессионального развития (конструктивная стратегия), психологической защиты (защитная стратегия), профессиональной деформации (деструктивная стратегия). В основе конструктивной стратегии лежат механизмы профессионального развития, защитной стратегии - процессы психологической защиты, деструктивной стратегии - механизмы профессиональной деформации.

Специальные рефлексивные процедуры в период профессиональной подготовки учителя служат оптимизации процесса преодоления педагогом трудностей в профессиональной деятельности.

Методология и методика исследования.

Методологическую основу исследования составили научные положения о диалектическом характере социальных отношений, развитии и формировании личности в деятельности и общении (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, А. Л. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин); философские и психологические теории развития личности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн); положения отечественной психологии и педагогики о закономерностях формирования потребностей, интересов, мотивов, целей, установок и ценностных ориентаций (И. С. Кон, Д. Н. Узнадзе, и др)

Теоретическую основу исследования составили работы отечественных психологов и педагогов Асмолова А.Г, Анцыферовой Л.И., Артемьевой Т.А., Аминовой Н. А., Бодалева А.А, Деркача А.А., Кларина М. В., Кузьминой Н. В. Парыгина Б.Д., Реан А.А., Кулюткина Ю. Н., Марковой А.К., Рогова Е.И., Селевко Г.К. Семенова И.Н.

В исследовании использовались следующие методы: изучение литературных источников отечественных и зарубежных авторов, ретроспективный системно-ситуативный анализ педагогической деятельности учителей, анализ документов, анкетирование, психологическое тестирование, опрос, обобщение экспертных оценок, наблюдение, анализ независимых характеристик, констатирующий и формирующий эксперименты. При обобщении и анализе материалов экспериментальной работы использовались методы статистической обработки данных с применением статистических пакетов "EXEL", "Statistika for Windows - 95".

Эмпирическая база и этапы исследования: основная работа по теме диссертационного исследования охватывает пятилетний период. База и конкретное содержание исследования на различных этапах определялась многообразием и сложностью решаемых задач. В ходе работы к исследованию привлекались 187 учителей, 148 студентов педагогических вузов, их преподавателей - 34, а также ученики Московских школ и их родители.

Общая численность охваченных эмпирическим исследованием составила более 380 человек.

На первом этапе исследования (1996-1997 гг.) была изучена философская, историческая, социально-психологическая, педагогическая, акмеологическая литература по проблеме

исследования, разработана теоретико-методологическая основа для реализации исследовательских задач в рамках педагогической акмеологии.

На втором этапе (1991-1998 гг.) проводилось пилотажное исследование, разрабатывались и апробировались формы и методы констатирующего эксперимента, исследовались трудности учителя в педагогической деятельности. Результатом данного этапа стали конкретизация задач и гипотезы исследования, разработка замысла, программы формирующего эксперимента

На третьем этапе (1998-1999 гг.) осуществлялась экспериментальная апробация формирующего эксперимента и методик исследовательской работы, проводился анализ и обобщение полученного научного материала.

На четвертом этапе (1999 -2000 гг.) проведено обобщение полученных результатов, определены перспективы дальнейшего исследования проблемы, разработаны практические рекомендации. Результатом этой работы стала публикация статей по изучаемой проблеме.

Основные научные результаты полученные лично соискателем и их научная новизна.

Доказательно представлено, что характер трудностей в профессиональной деятельности учителя определяет уровень развития его профессионализма и оказывает значимое влияние на качественные и количественные показатели труда учителя. В педагогической деятельности трудности проявляются в остановках, разрывах, ошибках труда учителя.

Показано, что трудности детерминируются новыми педагогическими задачами с высокой степенью неопределенности, с одной стороны, а с другой – внутриличностными условиями: профессиональной “Я”-концепцией учителя, психологическими механизмами снятия внутренней конфликтности, функционированием механизмов саморегуляции в педагогической деятельности, направленностью личности учителя на саморазвитие, самосовершенствование средствами профессиональной деятельности.

Установлена зависимость психологического содержания трудностей от этапов профессионализации личности учителя. Так в адаптационный период трудности детерминируются не развитостью операционной сферы профессионализма, отсутствием готовности к деятельности в трудных педагогических ситуациях. В период стабильного функционирования в основе трудностей лежит профессиональная стереотипия, деформация мотивационно-

ценностной сферы профессионализма. На этапе педагогического мастерства трудности определяются в основном условиями внедрения инновационных технологий в педагогический процесс.

Выявлены следующие стратегии, которые реализуют учителя в преодолении трудностей педагогической деятельности в ходе профессионального развития.

В основе конструктивного пути снятия трудностей лежат рефлексивные средства самопознания, самосовершенствования, принятие ценностей самоактуализирующейся личности, стремление к профессиональному самоутверждению. Итогом разрешения трудностей выступает новообразования в структуре профессионализма педагога, обеспечивающий качественно новый уровень отношения к деятельности. Основу деструктивного пути составляют неадекватные средства деятельности, дефицитарность в развитии операционной, мотивационной и смысловой компонент профессионализма, нарушения механизмов саморегуляции в деятельности.

Результатом деструктивного пути развития личности являются повышенная агрессия, тревожность, отказ от продуктивной профессиональной деятельности, развитие синдрома “эмоционального сгорания”, профессиональная деформация личности педагога.

Обоснованы методы воздействия на процесс снятия трудностей в педагогической деятельности. Эмпирически доказано, что целенаправленная подготовка педагогов к действиям в трудных ситуациях деятельности с использованием психолого-акмеологических техник и технологий, направленных на развитие рефлексивных механизмов личности, совершенствование приемов и способов саморегуляции в педагогической деятельности, обучение навыкам самодиагностики выступает эффективным средством конструктивного преодоления трудностей педагогом в своей профессиональной деятельности.

В целом полученные в настоящем исследовании результаты выступают теоретической основой разработки практических рекомендаций для педагогов по повышению результативности педагогической деятельности.

Практическая значимость результатов исследования

Полученные в настоящем исследовании результаты, выступили основой разработки практических рекомендаций по формированию путей конструктивного преодоления учителем трудностей в педагогической деятельности.

Выводы и рекомендации из проведенного исследования могут быть использованы в ходе обучения студентов педагогических ВУЗов, в системе дополнительной подготовки и переподготовки педагогов, а также в процессе профессиональной адаптации молодых учителей.

Предложенный подход позволил создать эффективный диагностический инструментарий трудностей в педагогической деятельности и разработать конкретные рекомендации, на формирование навыков по конструктивному преодолению трудностей в деятельности учителей. В целях оптимизации путей преодоления трудностей большое практическое значение имеет разработанная система психолого-педагогических средств, ориентированная на самодиагностику, повышения устойчивости профессиональной “Я” концепции, развитие мотивации самосовершенствования, самореализации средствами педагогической деятельности.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивались исходными общеметодологическими принципами, применением апробированного инструментария, репрезентативность выборки исследования, разнообразием исследовательских процедур и приемов, их взаимодополняемостью, математическими методами обработки данных, а также апробацией материалов в ходе дополнительной подготовки учителей.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Теоретические и экспериментальные результаты исследования на отдельных ее этапах докладывались и обсуждались на заседаниях проблемных групп кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС, ряде научных конференций ()

По теме диссертации опубликовано 3 научные работы.

Результаты исследования нашли свою реализацию в системе дополнительной подготовки педагогов, в практике работы ряда школ г. Москвы.

Материалы исследования составили основу спецкурса “Типичные затруднения в педагогической деятельности и пути их разрешения” (24 час.).

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в следующем:

1. Уточнено психологическое содержание понятия “трудность” в педагогической деятельности.
2. Выявлена типология трудностей учителя в зависимости от этапов профессионального развития.
3. Раскрыта динамика и психологические механизмы возникновения трудностей в педагогической деятельности.

4. Определены основные направления деятельности учителя по преодолению трудностей в педагогической деятельности.

5. Разработана и апробирована система психолого-педагогических способов воздействия на процесс преодоления трудностей учителем в педагогической деятельности.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Трудности в педагогической деятельности возникают в процессе разрешения противоречия “человек-профессия” и выступают как отсутствие или недостаточность в развитии психологических структур профессионализма учителя, препятствующие активности личности и приводящие к остановке, разрывам, ошибкам в педагогической деятельности.

2. Характер трудностей в профессиональной деятельности учителя определяет уровень развития его профессионализма и оказывает значимое влияние на такие качественные и количественные показатели труда учителя как удовлетворенность, заинтересованность деятельностью, работоспособность, степень напряженности психических функций и процессов, обеспечивающих достижение целей деятельности.

3. Трудности детерминируются новыми педагогическими задачами с высокой степенью неопределенности, с одной стороны, а с другой – внутриличностными условиями: профессиональной “Я”-концепцией учителя, психологическими механизмами снятия внутренней конфликтности, функционированием механизмов саморегуляции в педагогической деятельности, направленностью личности учителя на саморазвитие, самосовершенствование средствами профессиональной деятельности.

4. Психологическое содержание трудностей зависит от этапов профессионализации личности учителя. На адаптационном этапе профессионализации трудности детерминируются отсутствием соответствующих знаний, навыков, умений, опыта педагогической практики, готовности к деятельности в трудных педагогических ситуациях, барьерами в педагогическом общении. На этапе стабильного функционирования источником трудностей являются установившиеся стереотипы в профессиональной деятельности, педагогическом общении, деформации в мотивационно-ценностной сфере, приводящие к невозможности расстаться с устаревшими ценностными ориентирами. На этапе педагогического мастерства трудности определяются условиями преодоления антиинновационного барьера, обусловленного индивидуальными

особенностями учителя, социально-психологическими характеристиками педагогического коллектива.

5. Разрешение трудностей в педагогической деятельности, также зависит от этапа профессионального развития. Для адаптирующихся учителей конструктивная стратегия и конструктивная с элементами защиты стратегия определяются степенью развития рефлексивных механизмов личности учителя, механизмами снятия внутренней конфликтности. В основе деструктивной стратегии с элементами защиты и деструктивной стратегии лежат нарушения в механизмах профессионального развития личности и вторичные новообразования профессиональной деформации. Для стабильно- функционирующих учителей конструктивная стратегия с элементами защиты определяется степенью гибкости профессиональной “Я”- концепцией, развитыми механизмами саморегуляции в педагогической деятельности, стереотипами в снятии типовых затруднений в деятельности. Основу деструктивной стратегии с элементами защиты и деструктивная стратегия составляют профессиональные деформации, нарушения в механизмах саморегуляции в педагогической деятельности, острые реакции на ситуации, несущих высокий деструктивный потенциал. Для педагогов мастеров в основе конструктивной стратегии и конструктивной стратегии с элементами защиты лежат умения учителя при проектировании и реализации инноваций учитывать сложившиеся нормы педагогической деятельности, ценности и традиции педагогического коллектива. В основе неэффективных стратегий лежит механизм формирования фрустрационной напряженности.

6. Система методов воздействия на процесс снятия трудностей в педагогической деятельности. Основу данной системы составляют психолого-акмеологические техники и технологии, направленные на развитие рефлексивных механизмов личности, повышения психологической устойчивости педагога в преодолении трудностей. Предложенная система рассматривается как базовая для процесса оптимизации профессиональной подготовки, пререподготовки педагогических кадров.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ТРУДНОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Раскрытие психологического содержания трудностей в педагогической деятельности проводилось в рамках исследования профессионального развития личности учителя.

С этих позиций исследование проблематики трудностей в педагогической деятельности строилось по следующим направлениями:

- анализ основных подходов, сложившихся в отечественных и зарубежных школах к изучению трудностей в педагогической деятельности;
- исследование трудностей, вызванных объективными процессами профессионального становления личности учителя;
- выявление специфических характеристик трудностей, детерминированных внутриличностными условиями.

1.1. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ В ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ШКОЛАХ.

Проблема исследования трудностей является комплексной и содержательно в ней можно выделить и рассматривать профессиональные, физиологические, социальные и медицинские аспекты. В профессиональном плане проблема трудностей характеризуется изучением причинно-следственных связей между эффективностью, надежностью, качеством деятельности, ее безопасностью и индивидуально-психологическими особенностями субъекта деятельности. Основным предметом изучения физиологических особенностей трудностей является проблема исследования нарушений механизмов функциональной адаптации, физиологических механизмов регуляции труда и резервных возможностей организма субъекта деятельности в различных условиях решения задач деятельности. Медицинские аспекты проблемы отражают прежде всего вопросы профессионального здоровья и долголетия личности, профпатологии в связи с особенностями содержания и условий деятельности и профессиональной пригодности личности.

В психологическом плане проблема трудностей рассматривается в связи с процессами личностного, профессионального развития. В настоящее время в психологии сложилось несколько направлений, исследующих проблематику формирования трудностей и путей разрешения их, а также влияние трудностей на эффективность, продуктивность деятельности.

В традиции отечественной и зарубежной психологии трудность исследуется как момент проявления внутренних противоречий личности¹. Развитие проблемы внутренних противоречий тесно связана с исследованиями внутренних конфликтов и кризисов личности². В данном случае внутренний конфликт рассматривается как кульминационная стадия назревшего противоречия³.

Анализ теоретических подходов позволил определить внутриличностное противоречие как субъективно переживаемое рассогласование оценок, интересов, притязаний, установок в самосознании личности, которые взаимодействуют и изменяют друг друга в процессе развития. Влияя на развитие внутреннее противоречие само движется, развивается⁴.

В рамках данного подхода определено психологическое содержание причин внутриличностных противоречий учителя. По мнению О.В. Кузьменковой, Л.М. Митиной Основной причиной

¹ Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука 1980., Анцыферова Л.И. Некоторые вопросы исследования личности в современной психологии в капиталистических стран // Теоретические проблемы развития личности/ Под ред. Е.В. Шороховой. М Наука 1974, Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.:Мысль 1976. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. М.:МГУ, 1980, Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы в психологии. М.: Наука 1969., Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.:Просвещение.1976.

² Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности //Психология формирования и развития личности/ Под ред. Анцыферовой. М.Наука 1981, Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: МГУ, 1984, Захаров А. И, Психотерапия неврозов у детей и подростков. Л. : Медицина, 1982.,Мерлин В.С. Социально-типические свойства личности в психологическом конфликте // Вопросы современной психоневрологии / Под ред. Кабанова и др. Л., 1966, Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983.

³ Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: Автореферат док. Дис. М., 1995., Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Особенности внутриличностных противоречий учителя/. Вопросы психологии № 3 1998. с 3-16.

⁴ Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Особенности внутриличностных противоречий учителя/. Вопросы психологии № 3 1998. с 4.

внутриличностных противоречий учителя является диссонанс между оценкой учителем своих личностных качеств и способов поведения, деятельности и общения - Я “действующее” и ожидаемой оценкой других - Я “отраженное”.

Столкновение “Я-действующего” и “Я-отраженного” в профессиональном самосознании учителя создает психологические трудности для осуществления педагогической деятельности.

Вместе с тем, здесь же указывается на конструктивный характер трудностей, препятствующих тем или иным видам деятельности, поведенческим актам, способам самореализации. Трудности выступают важнейшей предпосылкой развития профессионального самосознания учителя¹. Материалы исследований убедительно показывают, что существует тесная связь между способностью преодолеть учителем препятствия в педагогической деятельности и качественным изменением уровня его профессионального развития.

Осознание сложившегося противоречия задает “вектор развития”. Переживание внутриличностного противоречия побуждает учителя к поиску новых возможностей самоосуществления, к осознанию тех характеристик собственной личности, деятельности, общения, развитие которых будет способствовать оптимизации педагогического процесса.

Обобщая результаты исследований авторы делают следующие выводы:

- внутриличностный конфликт характеризуется осознанием, и направленностью. На этом основании выделены четыре типа противоречий личности: “адекватное осознание - конструктивная направленность”, “адекватное осознание - деструктивная направленность”, “неадекватное осознание - конструктивная направленность”, “неадекватное осознание - деструктивная направленность”;

- результатом разрешения противоречий являются профессиональные позиции: “Я - творческое” или “Я - эмпирическое”. Первая позиция стимулирует профессиональное

¹ Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы в психологии. М.: Наука 1969., Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994, Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: Автореферат док. Дис. М., 1995., Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Особенности внутриличностных противоречий учителя/. Вопросы психологии № 3 1998. с 3-16. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М.: Педагогика, 1983.

развитие педагога, во втором случае происходит накопление профессиональных деформаций, что в свою очередь приводит к дисгармоничному развитию личности педагога:

- формирование профессиональных позиций зависит от развитых рефлексивных навыков, принятия ценностей самоактуализирующейся личности, стремления к профессиональному самоутверждению.

Вместе с тем, авторы данного подхода ограничиваются исследованием только одного вида противоречия между “Я-действующим” и “Я-отраженным”. В тоже время существуют и другие противоречия, определяющие профессиональное развитие личности учителя. Например, противоречия между потребностью личности в саморазвитии, самостановлении и жесткозаданными рамками учебного процесса, противоречия, вызванные несопадением целей обучения и воспитания, а также противоречие между идеалом педагога, к которому стремится общество и ресурсными возможностями общества¹.

Следующим ограничением данного подхода является исследование причин затруднений только в контексте профессионального самосознания учителя. Мы не отрицаем ведущую роль самосознания в профессионализации личности учителя, однако, считаем, что необходимо рассматривать затруднения относительно всей структуры профессионализма учителя, включающей операционную, мотивационную, смысловые сферы, педагогическую компетентность, саморегуляцию в деятельности.

Комплексный подход к исследованию проблематики трудностей в педагогической деятельности реализован в работах, объединенных в психолого-акмеологическое направление.

Центральной категорией данного направления выступает категория активности. Проблемы активности личности рассматриваются в работах А.А. Деркача в контексте общекультурных параметров личности², важнейшим показателем которых выступает общекультурный уровень. Понятие “культурный уровень” личности отражает степень приобщения к общемировым ценностям, идеям, объем и качество усвоенных знаний, приобретенных умений, навыков. Культурный уровень личности характеризует в самом общем виде

¹ Кораблина Е.П., Тутушкина М.К. Противоречия и конфликты в педагогическом общении. //Социальные и психологические проблемы целевой интенсивной подготовки специалистов/ Под ред. Трусова В.П. Л.:ЛГУ 1989.

² Деркач А.А. Общекультурные параметры личности. В кн. Основы общей и прикладной акмеологии. М.:РАГС 1994. С 96-103.

степень овладения тем, что накоплено человечеством в ходе исторического развития. Основными источниками повышения культурного уровня выступают образование, воспитание, самосовершенствование.

В этом случае активность выступает с одной стороны как интенсивность освоения личностью совокупности представляемых обществом потенциальных возможностей для достойной жизнедеятельности, а с другой стороны как реализация личностью своих социальных функций, социальной роли.

С данных позиций **трудности** рассматриваются как преграда, барьеры на пути реализации личностью своей активности, детерминированные с одной стороны объективными условиями деятельности, а с другой психологическими особенностями самой личности.

Относительно педагогической деятельности данный подход наиболее плодотворно разработан в работах А.К. Марковой, Л.С., Подымовой В.А. Слостенина¹.

Так, А.К. Маркова, рассматривая профессионализацию личности педагога как целостный, непрерывный процесс разрешения противоречия “человек-профессия”, анализирует проблему затруднения с позиции профессиональной некомпетентности учителя.

Основными характеристиками некомпетентности являются:

- отсутствие у учителя адекватных средств педагогической деятельности или общения;
- не использование учителем имеющихся у него средств деятельности;
- не развитые психологические качества учителя (педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая интуиция, педагогическая рефлексия, наблюдательность, прогнозирование и др.)

Под затруднением в этом случае понимается “субъективно воспринимаемая человеком остановка или перерыв деятельности, столкновение с преградой или помехой, невозможность перехода к следующему звену деятельности”¹. Затруднения оказывают влияние в

¹ Маркова А.К. Психология труда учителя . М. 1993., Маркова А.К. Психология профессионализма. М. 1996, Маркова А.К. Профессионализм в воспитании и образовании. В кн. Основы общей и прикладной акмеологии. М.:РАГС 1994., Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. М., 1993. Слостенин В.А. Учитель и время //Советская педагогика. №9 1990., Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр 1997.

¹ См. Маркова А.К. Психология труда учителя М. Просвещение 1983. С.80

первую очередь на такие показатели эффективности труда учителя как удовлетворенность, заинтересованность деятельностью, работоспособность, степень напряженности психических функций и процессов, обеспечивающих достижение целей деятельности.

Установлено, что затруднения могут быть детерминированы объективным характером любой профессиональной деятельности и специфическими особенностями личности педагога.

К первой группе относятся проблемы вхождения в профессию, недостаточность методического обеспечения труда учителя, формализм в оценке деятельности педагога, отвлечение на второстепенные задачи.

Вторую группу образовали трудности, имеющие внутренние причины. К данным причинам относятся: отсутствие средств педагогической деятельности, нарушение внутренних механизмов саморегуляции, что делает невозможным изменения деятельности в случае смены ее условий, негативные психологические состояния (неуверенность, тревожность, страх, фрустрация, неудовлетворенность).

Выделены две функции затруднений - позитивная и негативная. Позитивная функция имеет два значения - индикаторное (привлечение внимание учителя на характер трудности) и стимулирующее (активизация деятельности при анализе и преодолении затруднения).

Негативная функция, также имеет два значения - сдерживающее (в случае отсутствия ресурсов по преодолению трудностей) и деструктивное (остановка, распад деятельности, желание уйти из профессии).

Обобщение материалов исследований позволило выделить характерные трудности для педагогической деятельности и общения (таблица 1).

Характерные трудности педагогической деятельности и общения

Таблица 1.

№	Вид педагогической деятельности	Характерные затруднения
1.	Постановка и решение педагогической задачи	Нарушение баланса между обучающими, развивающими воспитывающими задачами. Отсутствие связи между педагогическими задачами. Отсутствие прогноза отсроченного результата решения педагогических задач.
2.	Педагогическое	Фрагментарность в изучении личности ученика. Статично

	взаимодействие.	восприятия (личность ученика рассматривается вне процесса становления, развития и формирования). Отождествление знаний и способностей ученика. Невладение методами портативного длительного психологического изучения интеллекта и лично обучаемого. Стремление учителя оценивать учащихся внешним признакам (внешний вид, дисциплина и т. Реагирование учителя на отдельные поступки ученика стремления найти их причину. Действие путем проб и ошибок. Упор на репродуктивную деятельность обучаемых.
3	Самоконтроль и самокоррекция.	Недостаточная полнота и системность психологических знаний. Недостаточная рефлексия и низкая критичность по отношению к себе, своей деятельности.
4	Обучение	Деятельность учителя направлена на формирование репродуктивных способностей учеников. При обучении не учитываются мотивационные механизмы познавательной деятельности обучаемых. На уроке преобладает доминирующий стиль который занимает коммуникативное пространство. Избирательное отношение к ученикам. Прямое копирование методических разработок. Акцентирование внимания на успеваемости. Оценка личности учащегося исходя из его успеваемости.
5	Воспитание	Акцентирование внимания на внешнюю сторону поведения и дисциплины. Не учет в своей деятельности мотивов поступков учеников. Стремление навязать ученикам собственные стереотипы поведения, общения. Оценка отдельных поступков ученика вне контекста его общего поведения.
6	Педагогическое общение.	Не учет в деятельности коммуникативных задач. Не умение представить общение в виде системы задач. Не знание неформальной структуры класса. Нарушения распределения внимания между своим изложением и работой класса. Использование отрицательно эмоционально окрашенные дисциплинирующие воздействия.

Анализ литературы, также позволил выделить взаимосвязь затруднений и ошибок в педагогической деятельности¹. В психологических исследованиях под ошибкой² понимается

¹ Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: 1987., Кан-Калик В.А., Никандоров В.Д. Педагогическое творчество. М.: 1990., Кан-Калик В.А., Никандоров В.Д. Подготовка будущего учителя к педагогическому творчеству // Советская педагогика №6. 1987., Маркова А.К. Психология труда учителя М. Просвещение 1983., Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М.: Педагогика, 1983.

² Известно исследование П. Хофстеттера, в котором специально изучалось семантическое поле понятия “несчастный случай”, вызванного ошибкой человека. Оно показало, что с этим сочетанием слов наиболее часто ассоциируются слова

отклонение от норм, от некоторых стандартов по точности и временным параметрам³.

Шадриков В.Д., Дружинин В.Н. уточняют, что ошибки можно про дифференцировать по отношению к предметному плану деятельности, например, отклонение параметров результата от нормативно заданных параметров, и ошибки, относящиеся к личностному плану деятельности, например, невыполнение или несвоевременное выполнение требуемого действия.

Носов Н.А. считает, что об ошибке можно говорить только в том, случае, если у человека была возможность действовать в соответствии с нормами. Однако, здесь явно прослеживается определение понятия ошибки через причины ее породившие.

Наиболее полно определение понятия ошибки раскрыто в работах⁴ Котика М.А. и Емельянова А.М. Так, исследуя ошибки управления, они подчеркивают, что ошибка является любое действие или (бездействие) человека, которое привело к отклонению от заданных норм, безотносительно от ее последствий.

Установлено, что источником возникновения ошибок могут быть следующие причины. Причины¹ связанные с недостаточным развитием таких психофизиологических качеств как:

— сенсомоторная координация (нарушение связи между восприятием и двигательными реакциями, замедленность или повышенная реактивность и т. п.);

“вина”, “забота”, “глупость”, “страдание”, “легкомыслие”. Иначе говоря, психологически несчастный случай воспринимается человеком в основном как некая оплошность, вызвавшая у него, кроме физических страданий, еще и сложные переживания совершенной ошибки. Ошибка, согласно русскому толковому словарю русского языка, расценивается как “неправильность в действиях, мыслях” (Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 3-е. М 1953.

³ Бодров В.А. Работоспособность и пути ее повышения “Психологический журнал” №3 1987

⁴ См. например Котик М.А. Основы инженерной психологии Таллин 1971, Котик М.А. Саморегуляция и надежность человека-оператора. Таллин 1974 Котик М.А., Емельянов А.М. Ошибки управления Таллин “Валгус” 1985 и др.

¹ См. например Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движения и по физиологии активности М. 1966. Бурлюк Л., Геллерштейн С. И др. К вопросу о психологическом изучении несчастных случаев.- В кн. Промышленный травматизм и борьба с ним. М-Л. 1930., Гребеняк В.П. Прогнозирование вероятности производственных травм по психофизиологическим показателям. - Вопросы психологии №1. 1978 с. 101-109. Шпигель Ю.А. Психотехника и борьба с промышленным травматизмом. - Сов. Психотехника, 1932 т.5.№ 5-6.с 412-428. И др.

— произвольное внимание (такие качества внимания как концентрация, распределение, переключение)

— эмоциональная уравновешенность (заниженная или чрезмерно повышенная эмоциональная реакция на сложную или опасную ситуацию, эмоциональная неустойчивость)

— здоровье человека (различные хронические заболевания: сердечно-сосудистые, нервные, диабет и пр., при которых сохраняется трудоспособность, однако наблюдаются подавленность, депрессия)

— качества органов чувств: зрение, слух и т.д.

Причины связанные с развитием профессионально важных качеств (ПВК) и в первую очередь с опытом работы. Установлено, что фактор молодости сам по себе уже способствует появлению ошибок², но если молодость сочетается с неопытностью, то вероятность ошибок резко возрастает. Вместе с тем, отмечается, что с возрастом резко возникает вероятность возникновения ошибок из-за снижения уровня развития ПВК.

Причины обусловленные конфликтами³, как внешними, например, конфликты в профессиональной группе, так и внутренними - борьбой мотивов, высокой внутриличностной конфликтностью и т.п.

Особое место среди причин возникновения ошибок занимают психические состояния, хронические заболевания, различного рода реакции на стрессоры, в том числе и на социальные⁴.

Экстраполируя выводы из анализа работ, посвященных проблеме ошибки, на педагогическую деятельность можно определить, что ошибка в педагогической деятельности это использование учителем таких средств деятельности и общения, которые приводят к нарушению профессиональных норм, правил эталонов, смещению или потери учителем промежуточных или конечных целей деятельности.

Процесс перехода затруднений в ошибки деятельности во многом определяется использованием учителем неадекватных средств деятельности, общения для снятия затруднения, что может привести к

² Михайловский М. Б., Оральников Н.С. Связь аварийности с возрастом и стажем водителей местного транспорта.- Советская психотехника т. 6 №2. 1933 с.112-124.

³ Котик М.А., Емельянов А.М. Ошибки управления Таллин “Валгус” 1985.

⁴ См. например: Золина З.М. Основные итоги и перспективы физиолого-гигиенических исследований монотонных трудовых процессов .- В сб. Охрана труда при монотонной работы. М. 1975. С 8-19., Ильин Е.П. Психофизиологические аспекты изучения монотонной деятельности В сб. Охрана труда при монотонной работы. М. 1975. Котик М.А. Психология труда и безопасность. Таллин, 1978., Мессисо Б. Рациональная организация труда в психологии М. 1924. и др.

потере целей деятельности, нарушению профессиональных норм, правил, эталонов.

Дальнейшее развитие исследований проблем трудностей в педагогической деятельности получило в ходе изучения причин возникновения затруднений в педагогическом общении.

В психологической литературе¹ по данной проблематике разделяют затруднения в общении на коммуникативные и психологические барьеры, нарушения, собственно затруднения и помехи.

¹ Андреева Г.М. К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции // Вопр. психологии. - 1977. - №2., Андреева Г.М. Процессы каузальной атрибуции в межличностном восприятии // Вопр. психологии. - 1979. - №6, Арутюнян М.Ю. , Петровская Л.А. Обратная связь в системе восприятия человека человеком // Психология межличностного познания., - М., 1981. Богомолова Н.Н. Об исследовании восприятия коммуникатора // Проблемы психологии познания людьми друг друга и самопознания. - Краснодар, 1978. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. - М., 1982. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М., 1982. Гозман О.С., Алешина Ю.Е. Взаимосвязь отношения к себе и отношения к другим // Вест. Моск. ун - та . Сер. 14. Психология. - 1985. - №4. Джидарьян И.А. Психология общения и развитие личности // Психология формирования и развития личности, - М.,1981., Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Проблема диагностики социально-перцептивной компетентности в педагогическом общении // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации.-М.,1983.,Кукосян О.Г. Профессиональные особенности познания людьми друг друга // Научные сообщения советских психологов к XXI Международному психологическому конгрессу. -М.,1980. Леонтьев А.А. Психология общения. - Тарту., 1973., Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. - М., 1975. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - М., 1976. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся.-М.,1980.Петровская Л.А. Обратная связь как феномен социально - перцептивных процессов в группе // Межличностное восприятие в группе.-М.,1981. Петровская Л.А. Компетентность в общении. - М., 1989. Родыгина Л.Н. Методика выявления эмоционального состояния как фактора принятия роли в ролевой игре // Методы исследования межличностного воспитания.-М.,1984. Соловьева О.В. Методика изучения межличностной обратной связи // Методы исследования межличностного восприятия.-М.,1984. Хараш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию инттерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения.-М.,1979. Хараш А.У. Восприятие человека как воздействие на его поведение \ Психология межличностного познания.-М.,1981.Цуканова Е.В. Влияние межличностных отношений на процесс общения в условиях совместной деятельности // Проблема общения в психологии.-М.,1981

Важность изучения данной стороны проблемы заключается в том, что недостаточность в педагогическом общении порождает постоянный отрицательный эмоциональный фон для субъекта общения, боязнь новых контактов, неуверенность и настороженность, вызывает внутриличностную напряжённость во многих ситуациях общения. Возможны трудности вследствие неумения раскрыться, поверхностного контакта, отсутствия потребности в общении, которые находят выражение в склонности к резонёрству, в невнимании, обидной снисходительности и прямом равнодушии.

Понять эти трудности, механизм их возникновения, помочь человеку, который их испытывает, невозможно без знания того, как формировались отношения человека с людьми, каков социальный и эмоциональный опыт контактов данного человека в значимой для него группе. Как отмечает Б.Г. Ананьев, "Социальный генезис характерологических свойств, включая и эгоцентрические, аутистические и антисоциальные черты личности, оставался закрытой книгой до тех пор, пока исследование процесса формирования отношений личности не было совмещено с изучением взаимоотношений между людьми (начиная с раннего детства) в той или иной структуре социальной группы"¹.

Психологический аспект разнообразных трудностей и помех определяет прежде всего личностный фактор, содержательную сторону общения и охватывает другие явления от отчужденности и аутизма до избыточности и бессодержательности общения. Данные трудности, связанные с устойчивыми личностными особенностями, менее корректируемы, более ригидны. Здесь речь идет чаще о неумении или неспособности педагога установить и поддерживать контакт с учебной аудиторией.

Коммуникативный аспект трудностей чаще всего демонстрирует несформированность умений и навыков общения, а также незнание норм, регулирующих поведение принадлежащих к разным сообществам людей. Кроме того показано, что во многих случаях при анализе причин конкретных трудностей, испытываемых учителем сложно разграничить эти две стороны.

Установлено, что нарушения общения, неспособность к глубокому психологическому контакту свойственны педагогу с определенными особенностями направленности, характера и обуславливаются такими личностными качествами, как обостренный эгоцентризм и нарциссизм, эмоциональная нестабильность и

¹ Ананьев Б.Г. Избранные труды. Л.: 1980. С 250

неадекватный уровень личностной тревожности, что приводит к нарушениям в области межличностных контактов. Коммуникативный же аспект выражается в данном случае в неумении контактировать с различными людьми (например, неумение слушать и слышать другого).

Барьеры межличностного общения преимущественно возникают со стороны объекта или ситуации взаимодействия в случаях, когда:

- общение ведется на "разных языках", при котором содержание и смыслы словарей общения учителя и учеников не совпадают;
- весьма существенны различия культурно-обусловленных норм общения, когда, общаются представители разных культур, классов, наций, особенно, имеющих стойкие предубеждения, установки и стереотипы,
- имеет место различие поколений (беседа молодого человека с пожилым иногда является свидетельством полной их разобщенности и непонимания).

Все перечисленное может быть отнесено к психологическому аспекту данного типа взаимодействия, когда главная причина осложнений - специфические особенности индивидуального сознания общающихся. Коммуникативная же сторона заключается в несформированности умений и навыков взаимопонимания, взаимодействия (например, не владение своими выразительными возможностями в беседе).

Затруднения - это явления субъективной природы, проявляющиеся в форме острых эмоциональных переживаний субъекта в ходе общения и сопровождающиеся высоким внутриличностным нервно-психическим напряжением. В этом их отличие от двух вышеназванных феноменов. Коммуникативным аспектом затруднений является возникновение внутриличностного напряжения в определенных ситуациях взаимодействия (например, в условиях внезапного всеобщего внимания); психологическим - отсутствие навыков саморегуляции, неумении снимать напряжение, особое состояние самосознания в момент контакта.

Нарушения - болезненные взаимодействия такого типа: в ходе контакта собеседником систематически обращается внимание на те стороны личности, которые он не осознает и которые находятся в противоречии с его представлениями о самом себе. Это могут быть варианты способов психологической защиты типа перенесения. Например, человек, находящийся с кем-то в сложных межличностных

отношениях, и будучи фрустрирован по поводу неудовлетворения важных жизненных потребностей, может систематически "преследовать избранную жертву", высмеивать публично, задевать достоинство в ситуациях, исключающих отпор и самозащиту.

Последствия болезненного взаимодействия это - неудовольствие и досада в результате контакта; агрессия или апатия и уход; внутреннее беспокойство и страх; личностные нарушения. Главная психологическая основа этих нарушений:

1) самообман участника взаимодействия относительно его истинной цели ("помочь", "понять", "направить" и т.д.);

2) отношения вражды и опасения.

Коммуникативные барьеры понимаются как преимущественно внешние факторы, нарушающие общение. Проблема коммуникативных барьеров наиболее разработана в отечественной психологии (Рояк, Е.В. Цуканов, Б.Д. Парыгин и др.). Применительно к проблематике коммуникативные барьеры, используются такие понятия, как: "блок", "дефект", "деформация", "сбой", "расстройство", "патология", "нарушение" общения и т.д.

В зарубежной психологии исследованию коммуникативных барьеров посвящены работы Гибш и Форверг. При этом употребляются самые разные термины для обозначения коммуникативных барьеров (помехи, препятствия и пр.).

В перечне 11 факторов, затрудняющих коммуникацию, выделены, например, следующие:

- барьеры, вызванные отсутствием обратной связи;

- непонимание одним человеком высказывания другого из-за отсутствия необходимого контакта;

- барьеры, вызванные социальными отношениями между партнерами по коммуникации (руководитель - подчиненный, следователь - подсудимый, ...);

- вызванные содержанием и формой речи (стиль, слог, многословность, ...) и т.д.

Е.В.Залюбовской предложено следующее определение коммуникативного барьера: коммуникативный барьер - это абсолютное или относительное препятствие в ситуациях общения, причинами которого являются мотивационно - операциональные, индивидуально-психологические, социально-психологические особенности общающихся. Она же выделяет феномен индуцированного барьера - т.е. вторичных неосознанных проблем в общении, которые возникают при взаимодействии с людьми напряженными, скованными. Коммуникативные барьеры возникают

вследствие непонимания смысла или подтекста высказывания, отсутствием обратной связи и т.п.

Б.Д. Парыгин под барьером понимает "такие психические процессы, свойства или даже состояния человека в целом, которые консервируют скрытый эмоциональный и интеллектуальный потенциал его активности". Б.Д. Парыгин выделяет также два вида барьеров, называя их социально - психологическими:

1) внутренние барьеры личности, связанные с такими образованиями как нормы, установки, ценности, а также с такими личностными особенностями, как ригидность, конформность, слабоволие и т. д.

2) барьеры, причина которых вне личности: непонимание со стороны другого человека, дефицит информации и т. д.

В психологической литературе выделяют первичные и вторичные трудности общения, опосредованных педагогической деятельностью. Основанием для их классификации служит причинная обусловленность и содержание.

Первичные трудности (робость, застенчивость) зависят от природных свойств человека, им свойственна более жесткая предопределенность и неизбежность их возникновения. Большую роль в их возникновении играют биологические, психофизиологические, личностные свойства:

а) темперамент, высшая нервная деятельность " отвечают " за такие особенности взаимодействия субъекта общения как боязнь новых контактов, импульсивность, агрессивность, необщительность;

б) личностные свойства - тревожность, подозрительность, мнительность вызывают своеобразные трудности в контакте.

Вторичные трудности - биогенные, психогенные, социогенные.

Биогенные - соматические болезни (язва, эндокринные заболевания, гипертония и пр.) влекут за собой определенные изменения прежде всего доверительного общения.

Психогенные - психические травмы, невроты; неадекватная самооценка, психологическая защита; неправильный индивидуальный стиль общения.

Социогенные:

- внешние барьеры (коммуникативные, смысловые, лингвистические);

- неудачный опыт эмоциональных и социальных контактов;

- просчеты воспитания (грубость, невоспитанность);

- социальные ситуации общения (невозможность уединиться, или же, напротив, изоляция, депривация в детском возрасте, сверхинтенсивное профессиональное общение и др.).

Таким образом, в процессе педагогического общения возникают коммуникативные барьеры, препятствующие взаимодействию и успешному общению (на стадии осуществления контакта - это прежде всего недостаточное владение социальными техниками, навыками) и психологические барьеры, препятствующие, в первую очередь, взаимопониманию и затем уже, осложняющих взаимодействие. К психологическим барьерам следует отнести предубеждения, предрассудки, социальные стереотипы всех видов и другие разновидности социальной установки.

Проблема трудностей в педагогическом общении тесно взаимосвязана с профессиональной деформацией личности учителя. Это следует из результатов исследования М.Я. Басова, А.К. Марковой, Б.Д. Парыгина, Е.И. Рогова, А.А. Ерошенко.

В настоящем исследовании под **профессиональной деформацией** понимаются такие негативные изменения в деятельности, которые приводят к профессиональному дизонтогенезу. Выделены следующие направления нарушений профессионального развития¹:

- отставание, замедление профессионального развития сравнительно с возрастными и социальными нормами;
- несформированность профессиональной деятельности, общения;
- дефицитарность в развитии психофизиологических функций;
- остановка разрыв в деятельности, общении;
- дезинтеграция профессионального развития, дезориентация и потеря нравственных оснований педагогической деятельности;
- низкая мобильность, застревание;
- диспропорциональность, дисгармоничность, рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития, диспропорция имевших ранее планов профессионального развития;
- ослабление ранее имевшихся профессиональных данных, падение интереса к работе, понижение работоспособности;
- утрата ранее имевшихся трудовых и профессиональных умений и навыков, полное или частичное выпадение отдельных звеньев и операций профессиональной деятельности и общения;

¹ Маркова А.К. Психология профессионализма. М. 1996. С 149-151.

- появление ранее отсутствующих негативных качеств, отклонений от социальных и индивидуальных норм профессионального развития;

- прекращение профессионального развития из-за профессиональных заболеваний, длительная или постоянная нетрудоспособность.

Названные отклонения и нарушения в профессиональном развитии могут иметь довольно сложную динамику проявления в процессе деятельности и приводят к депрофессионализации, а далее к десоциализации, выпадению человека из профессионального и, как следствие, из социального контекста.

Достаточно важные для настоящего исследования данные содержатся в выводах работ, рассматривающих профессиональные стереотипы в педагогической деятельности¹. Исследование содержания и функций различных социальных стереотипов, в частности, профессиональных, национальных, их роли в регуляции и осуществлении педагогического взаимодействия чрезвычайно важно. Их изучение помогает по-новому поставить задачу формирования навыков педагогического общения, понять сущность трудностей, возникающих иногда во взаимодействии представителей разных профессий и регионов, национальных и этнических групп коммуникативных и психологических барьеров. Важность исследования стереотипов показал В.Ф. Петренко при анализе профессиональных стереотипов¹. Актуализация стереотипов в момент педагогического общения может оказаться серьезным психологическим барьером для взаимопонимания и взаимодействия.

В исследованиях², посвященных данной проблеме описывается ряд стереотипов, шаблонов, штампов педагогической

¹ Взаимосвязь профессиональной деформации и стереотипии в педагогической деятельности показана в исследованиях Е. И. Рогова. Им, в частности, установлено, что групповые стереотипы выступают как начальный этап развития общепедагогической деформации. (Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования М.: Валдос 1998. С 341.)

¹ Петренко В.Ф. Семантический анализ профессиональных стереотипов // Вопросы психологии. 1986. №3.

² Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов на Дону. Феникс. 1997., Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: 1987., Кан-Калик В.А., Никандоров В.Д. Педагогическое творчество. М.: 1990., Кан-Калик В.А., Никандоров В.Д. Подготовка будущего учителя к педагогическому творчеству // Советская педагогика №6. 1987., Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя. М., 1989., Маркова А.К. Психология труда учителя М. Просвещение 1983., Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической

деятельности. В данных работах **профессиональная стереотипия** в труде учителя рассматривается как относительно устойчивый и упрощенный алгоритм педагогической деятельности, который проявляется в однообразии, монотонности средств воздействия и общения или в реализации неверных установок и позиций учителя.

Выделено несколько стереотипов, характерных для педагогической деятельности. Так, довольно распространенным является отмеченный Б.Г. Ананьевым стереотип зависимости оценивания учителем личности ученика в целом от его успеваемости. Достаточно известен стереотип роли “учитель всегда прав”, когда педагог исходит из того, что сама должность обеспечивает его профессиональный авторитет. Это проявляется в категоричности, назидательности в общении, взаимодействии в ходе педагогического процесса.

Негативным является стереотипы, основанные на авторитарном и на либеральном стилях педагогического руководства.

Авторитарный стиль основан на директивных методах воздействия- приказ, поучение. Для учителя характерны низкая удовлетворенность трудом, профессиональная неустойчивость. При авторитарном стиле силы учеников направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие.

Либеральный стиль характеризует профессиональную позицию учителя, которой свойственна безинициативность со стороны педагога, потеря контроля, отсутствие системности в педагогической деятельности, нерешительность, колебания. Это приводит к возникновению скрытых конфликтов, неустойчивому микроклимату в классе, педагогическом коллективе.

В литературе также описаны целый ряд производных стереотипов. Например, преобладание педагогических мер воздействия (организации, контроля, планирования и т.д.) в ущерб самоорганизации, стереотипия в ориентации учебно-воспитательного процесса, игнорирование связей взаимодействия, групповых¹.

Обобщая результаты анализа научной разработанности проблемы трудностей в педагогической деятельности, следует отметить, что данная проблематика достаточно глубоко исследовалась в психологии и

деятельности начинающих учителей. М.: Педагогика, 1983., Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования М.: Валдос 1998.

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов на Дону. Феникс. 1997., Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: 1987., Кан-Калик В.А., Никандоров В.Д. Педагогическое творчество. М.: 1990., Маркова А.К. Психология труда учителя М. Просвещение 1983.,

педагогике. В настоящей работе трудности рассматривались в логике психолого-акмеологического подхода. Трудности в педагогической деятельности возникают в процессе разрешения противоречия “человек-профессия” и выступают как отсутствие или недостаточность в развитии психологических структур профессионализма учителя, препятствующие активности личности и приводящие к остановке, разрывам, ошибкам в педагогической деятельности.

Трудности имеют объективную и субъективную стороны. Объективный характер трудностей определяется процессами профессионального развития личности учителя. Субъективная сторона трудностей указывает на внутриличностные причины возникновения затруднений.

Содержание трудностей в профессиональной деятельности учителя определяет уровень развития его профессионализма и оказывает значимое влияние на такие качественные и количественные показатели труда учителя как удовлетворенность, заинтересованность деятельностью, работоспособность, степень напряженности психических функций и процессов, обеспечивающих достижение целей деятельности.

1.2. ОБЪЕКТИВНЫЙ ХАРАКТЕР ТРУДНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ.

Содержанием процесса профессионализации является взаимосогласование требований профессии и личности. Результатом данного процесса является формирование и развитие профессионализма субъекта деятельности.

В логике психолого-акмеологического подхода категория “профессионализм” является центральной. В этом плане достаточно важными представляются подходы сложившиеся в акмеологии к изучению проблем профессионализма, критериев и показателей уровней его развития.

Методологическими основаниями в этом служат важнейшие положения акмеологической науки, психологии, раскрывающие содержание профессиональной деятельности, социальную сущность личности, формирование, развитие ее в деятельности.¹

¹ См. например: Абульханова - Славская К. А. Деятельность и психология личности. - М. Наука. 1980. Абульханова - Славская К. А. Категория деятельности в советской психологии. - Псих. ж., 1980. -Т. 1- N4. - с. 11-28. Ананьев Б. Г. О

проблемах современного человекознания. - М., 1977. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. - Л. : Наука, 1989. -180. Анисимов О. С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. - М: Экономика, 1991. Анисимов О. С. , Деркач А. А. Основы общей и управленческой психологии. М. 1995. Анцыферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни. - В сб. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. - М. 1991. с. 27-41 Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности. - В сб. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. - М. 1991. с. 3-26. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М. 1987. Деркач А. А. Общекультурные параметры личности. В кн. Основы общей и прикладной акмеологии. М. Российская академия гос. службы при Президенте РФ. 1994. с 85-96. Деркач А. А. Профессионализм деятельности в особых условиях. Вкн. : Основы общей и прикладной акмеологии. М. Российская академия гос. службы при Президенте РФ. 1994. с 264-283 Деркач А. А. , Е. Б. Старовойтенко, А. Ю. Кривокулинский Реализация концепции "Я" в системе жизненных отношений личности (акмеологический аспект). - М. 1993. Дьяченко М. И. , Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. -Минск. БГУ. 1993. Зинченко В. П. , Мунипов В. М. Эргономика и проблема комплексного подхода к трудовой деятельности. // Эргономика. М. 1976. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. - М, МГУ 1987. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации : Знание. 1983. Климов Е. А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. -М. : Знание. 1986. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростовна Дону. , "Феникс", 1996. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания. - М. :МЭИ. 1985. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. , 1975. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. 1981. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. -М. Наука. 1984. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии. - В кн. : Проблема общения в психологии. М. , 1981. Ломов Б. Ф. Человек в системах управления. М. , 1967. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. 1996. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. -М. Педагогика. 1986. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. М. 1988. Платонов К. К. Вопросы психологии труда. М. , 1970. Платонов К. К. Структура и развитие личности. -. М. , Наука. 1986. Поваренков Ю. П. Психология профессионального становления личности. Курск - 1991. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. 1973. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. -М. 1959.. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л. 1988. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М. 1982. Шадриков В. Д. , Дружинин В. Н. Формирование подсистемы профессионально важных качеств в процессе профессионализации. - В кн. : Проблемы индустриальной психологии. Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1979, Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности. В сб. Разработка и внедрение автоматизированных систем проектирования. М. , 1975.

Обобщая выводы из проведенных исследований можно отметить следующее.

Психолого-акмеологические исследования профессионализма строятся на основе следующих принципов:

- принципа единства сознания и деятельности . Этот подход подчеркивает, что объективное изучение психики человека требует анализа его реальной деятельности. Только через деятельность раскрываются объективные закономерности, управляющие развитием психических процессов и состояний, выявляются психические свойства человека;

- принцип развития и историзма. Так, конкретизируя слова А. Н. Леонтьева : "Взятая с этой стороны, деятельность выступает как процесс, в котором осуществляются взаимопереходы между полюсами : "субъект - объект" Б. Ф. Ломов, применительно к проблемам психологии, отмечает, что отношение "субъект - объект" не является постоянным, а изменяется с развитием общества, что предполагает рассмотрение его в контексте исторического развития общества. В данном случае это является важнейшим условием эффективного использования категории деятельности в психологии;

- принципа единства строения внутренней и внешней деятельности. Данный принцип подчеркивает, что любая деятельность, любое действие всегда имеет внутреннюю сторону, момент, " составляющую". С другой стороны, любая деятельность, которую можно назвать внутренней, так или иначе проявляется во вне, в актуальных наблюдаемых действиях и поступках человека, как бы далеко во времени ни отстояли это действие или поступок от замысла. То есть, всякая деятельность имеет и внешнее и внутреннее (внешний и внутренний планы или стороны), и они связаны между собой. В этом случае при изучении "внешней стороны" деятельности, раскрывается ее "внутренняя сторона"

- принципа системности¹ . Исследования строящиеся на данном принципе изучают профессиональную деятельность во всем многообразии ее проявления, учитывают факторы внешней среды

¹ Методологические проблемы применения этого принципа подробно рассмотрены в работах Блауберга И.В., Кузьмина В.П., Кремьянского В.И., Садовского В.П., Юдина Э.Г. В психологических исследованиях данный принцип нашел свое развитие в работах Ломова Б.Ф., Бодалева А.А., Анциферовой Л. И., и многих других В акмеологии принцип системности продуктивно разрабатывался при изучении профессионализма учителей (Кузьмина Н.В.), при создании теоретических основ акмеологии (Деркач А.А.).

(конкретные условия профессиональной деятельности), взаимосвязи с внутренними условиями (потребностями, мотивами и т.д.).

- принцип необходимости одновременного изучения двух равноценных объектов человека и деятельности. Это положение опирается на фундаментальный философский методологический принцип: “изучение общего в отдельном и через отдельное”. В акмеологическом исследовании он реализуется в определении общего, единичного и особенного²

Использование данной методологической базы для анализа категории “профессионализм”³ позволило в общем определить: “профессионализм в деятельности - это качественная характеристика субъекта деятельности - представителя данной профессии, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления. Мера этого овладения у разных людей различная, поэтому можно говорить о высоком, среднем, низком уровне профессиональной деятельности представителя той или иной профессии”¹.

Однако в интересах настоящего исследования данное определение требует уточнения и в первую очередь по следующей позиции: что означает “качественная характеристика” ?

С нашей точки зрения “качественная характеристика” не в полной мере раскрывает сущность профессионализма. Необходимо выделить системный характер категории “профессионализм”. Это связано со следующим.

Во-первых, профессионализм выступает результатом взаимодействия двух систем - личности и профессиональной деятельности. Действительно, в логике психолого-акмеологического подхода профессиональная деятельность и личность рассматривается как системы. В их взаимодействии можно выделить ряд периодов: возникновение профессиональных намерений, профессиональное обучение, профессиональная адаптация, период стабильного

² Зазыкин В.Г. Психолого-акмеологические исследования: основные понятия и категории В кн. Основы общей и прикладной психологии М. 1994.

³ Отметим, что в философских, психологических, педагогических исследованиях проблема профессионализма в прямой постановке не рассматривалась. Отсутствуют ее определение в “Психологическом словаре” (М, 1983), “Кратком словаре системы психологических понятий. (К.К, Платонов М., 1981), в словаре “Психология” (М.,1990), в словаре социально-психологических понятий “Коллектив. Личность. Общение” (К.,1987).

¹ Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. С.-Пб., 1993.

функционирования, период новаторства, профессионального мастерства (период высшего овладения личностью профессиональной деятельности) и т.д. В каждом периоде происходит в определенной степени взаимопроникновение и взаимовлияние личности и профессиональной деятельности. Результатом данных процессов является с одной стороны формирование личностных структур, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность, с другой стороны личность как бы наполняет собой нормы профессиональной деятельности (это наглядно проявляется в феномене именных технологиях).

Во-вторых, системный характер профессионализма обусловлен структурными компонентами: операционной, мотивационной и смысловой сферами. Так, **основу операционной сферы**¹ профессионализма в педагогической деятельности составляют знания, навыки, умения. В общем плане они сводятся к трем основным : ”1) умению переносить известные учителю знания, варианты решения, приемы обучения и воспитания в условия новой педагогической ситуации...2) умению находить для каждой педагогической ситуации новое решение; 3) умению создавать новые элементы педагогических знаний и идей и конструировать новые примеры решения новой педагогической ситуации”²

Более подробно данные умения раскрыты А.К. Марковой³. Автор выделяет 9 групп педагогических умений, которые реализуются в педагогических техниках, приемах, технологиях.

В операционную сферу педагогической деятельности также входят профессионально важные качества. Профессионально важные качества (ПВК)- это качества субъекта педагогической деятельности, влияющие на эффективность его профессиональной деятельности по основным характеристикам (производительность, надежность и др.). В качестве ПВК выступают психические процессы (мыслительные, сенсорные, речевые, и др.), психические состояния.

¹ См. например Артемьева Т.И. Методологические проблемы способностей. М.1977., Артемьева Т.И. Проблемы способностей: личностный аспект. “Психологический журнал” 1984 №3, Гиндилис Н.Л., Кедров Б.М., Типология творческой деятельности в зависимости от ступеней познания (сравнительный анализ классификации творческих личностей) “Психологический журнал” 1981. №1., Завалишина Д.Н. Психологическая структура способностей. В кн, “ Развитие и динамика способностей под ред. Шадрикова В.Д. М., 1991., Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей “Психологический журнал” 1982, №2.

² Щербаков А.И., Мудрик А.В. Психология учителя //Возрастная педагогическая психология/ Под ред. А. В.Петровского. Гл. IX. М., 1991.

³ Маркова А.К. Психология труда учителя М. Просвещение 1993.с 274.

Основой для развития и совершенствования ПВК являются педагогические способности определяют как индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и создания продуктивных моделей формирования искомых качеств личности воспитуемого⁴.

Можно выделить две большие группы педагогических способностей:

- перцептивно-рефлексивные (перцепция - восприятие) способности, определяющие возможность проникновения учителя в индивидуальное своеобразие личности ученика и понимание самого себя; эти способности являются ведущими;

- проективные, конструктивные, управленческие способности, связанные с умением воздействовать на другого человека.

Перцептивно-рефлексивные педагогические способности включают: способность к изучению другого человека, пониманию, сопереживанию, способность вставать на его точку зрения и посмотреть на себя. Эта группа способностей является "ядерной", малокомпенсируемой в случае ее отсутствия. Она характерна именно для труда учителя, так как свидетельствует о его ориентации на психическое развитие ученика.

В управленческие педагогические способности входят: способности влиять на отдельные поступки другого человека и его поведение в целом, обращаться к мотивам и целям ученика и через них управлять поведением, не превращать управление в манипулирование другим человеком. Выделяют также неявные, скрытые педагогические способности и ярко выраженные, компенсируемые и некомпенсируемые.

Разные исследователи указывают на разный компонентный состав профессионально-творческих способностей педагога. Так, например Щербаков А. И¹ . выделяет следующие индивидуально психологические особенности личности педагога, от развития которых зависит уровень его профессионально-творческих достижений: высокие познавательные интересы, любовь к детям и

⁴ Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся// Вопросы психологии. – 1984. - №1. – с. 20 – 27. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психол. структура деятельности учителя и формирование его личности. Л., 1967. – 183 с. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л., 1985. – 32 с. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. Л., 1961. – 98 с.

¹ Щербаков А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования. – Л., 1968. – 120

потребность работы с ними, цельный и твердый характер, самостоятельность и деловитость, педагогические способности (адекватность восприятия учителем ребенка, педагогическое прогнозирование) и практические навыки и умения: общепедагогические (информационные, развивающие - мобилизованные), ориентационные, общетрудовые, коммуникативные, самообразовательные.

Имеются и другие подходы к анализу педагогических способностей. Например, Кузьмина Н. В. выделяет следующие: коммуникативные, организационные, гностические. Естественно, что каждая из выделенных педагогических способностей может проявляться в разных ситуациях, в том числе и в творческих, где творчество педагога с неизбежностью транслируется, переходит в творчество студентов. Поэтому одно из важных качеств педагога как творческой личности - это исключительно высокий уровень эмпатии, или, чем выше способность педагога к сочувствию, состраданию, сопереживанию, наконец, к сотворчеству, тем выше его профессионально-творческие результаты. Но чтобы сотворчество педагога и ученика состоялось, необходимо "умение быть другим, которое складывается из

- 1). знания людей и природы общения,
- 2). умения воспринимать и, наконец, чисто практического,
- 3). умение вести себя...

Все педагогические способности имеют двойную обращенность к учащимся и к самому учителю. Все они содержат в себе гностический элемент - умение познать психологию воспитанника и творческий - умение перестроить свою деятельность на основе самообразования и самовоспитания¹ [.

К специальным способностям можно отнести:

- способность самостоятельно подбирать учебный материал, определить оптимальные средства и эффективные методы обучения;
- способность по-разному излагать, доступным образом один и тот же учебный материал с тем, чтобы обеспечить его понимание и усвоение всеми учащимися;
- способность строить обучение с учетом индивидуальности учащихся, обеспечивая быстрое и глубокое усвоение ими знаний, умений и навыков;

¹ Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психол. структура деятельности учителя и формирование его личности. Л., 1967.с 136

- способность за сравнительно короткий срок добиваться усвоения значительного объема информации, ускоренного интеллектуального и нравственного развития всех учащихся;
- способность правильно строить урок, совершенствуя свое преподавательское мастерство от занятия к занятию;
- способность передавать свой опыт другим учителям и в свою очередь учиться на их примерах;
- способность к самообучению, включая поиск и творческую переработку полезной для обучения информации, а также ее непосредственное использование в педагогической деятельности;
- способность формировать у учащихся нужную мотивацию и структуру учебной деятельности (учения).

Все специальные способности касаются трех взаимосвязанных сторон деятельности по приобретению знаний, умений и навыков: обучения, учения и научения. Трудно определенно сказать, как и когда они начинают формироваться в онтогенезе и по каким законам развиваются. Что-то в них является врожденным и существует в форме задатков, однако до сих пор ничего конкретного по этому поводу наука сказать не в состоянии. Как и всякие другие способности, педагогические способности воспитываются, и их вполне сознательно можно формировать у детей.

Особый класс специальных педагогических способностей составляют способности к воспитанию детей. Среди них в качестве главных можно выделить следующие:

1. Способность правильно оценивать внутреннее состояние другого человека, сочувствовать, сопереживать ему (способность к эмпатии).
2. Способность быть примером и образцом для подражания со стороны детей в мыслях, в чувствах и поступках.
3. Способность вызвать у ребенка благородные чувства, желание и стремление становиться лучше, делать людям добро, добиваться высоких нравственных целей.
4. Способность приспособливать воспитательные воздействия к индивидуальным особенностям воспитываемого ребенка.
5. Способность вселять в человека уверенность, успокаивать его, стимулировать к самосовершенствованию.
6. Способность находить нужный стиль общения с каждым ребенком, добиваться его расположения и взаимопонимания.
7. Способность вызывать к себе уважение со стороны воспитываемого, пользоваться неформально признанием с его стороны, иметь авторитет среди детей.

Среди специальных педагогических способностей есть и способность особого рода, которую нельзя однозначно отнести ни к деятельности учителя, ни к работе воспитателя, так как она одинаково необходима обоим. Это способность к педагогическому общению. В. А. Кан-Калик¹, который много занимался исследованием этой способности, писал, что педагогический труд насчитывает в своей структуре более 200 компонентов. Общение является одной из самых сложных его сторон, так как через него осуществляется главное в педагогической работе: воздействие личности учителя на личность ученика.

В ходе анализа педагогических ситуаций развертывается и педагогическое мышление как процесс выявления им внешне незадаанных, скрытых свойств педагогической деятельности в ходе сравнения и классификации ситуаций, обнаружения в них причинно-следственных связей.

Особый интерес здесь представляет практическое педагогическое мышление. Это анализ конкретных ситуаций с использованием теоретических закономерностей и принятия на основе этого педагогического решения. "Практическое мышление - это всегда подготовка к преобразованию деятельности, направленном на внесение в нее изменений. Практическое мышление осуществляется обычно в условиях дефицита времени, имеет ограниченные возможности для проверки предположений". Вариантом практического педагогического мышления является диагностическое мышление учителя - анализ отдельных черт ребенка и связывание их воедино с учетом прогнозирования развития личности.

Основу **мотивационной сферы профессионализма** составляют мотивы в педагогической деятельности потребности в педагогическом труде и ценностные ориентации деятельности¹.

¹ Кан-Калик В. А. К разработке теории общего и профессионального развития личности специалиста в ВУЗе.// Формирование личности специалиста в ВУЗе. Сб. науч. тр. - Грозный, 1980.

¹Формирование мотивов профессиональной деятельности довольно подробно рассмотрены в работах: Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М., 1976., Бадоев Т.Л. Динамика мотивов трудовой деятельности. В кн. "Проблемы индустриальной психологии", Ярославль. 1979., Дьяченко М.И. и др. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. Минск 1976, Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск 1976.Ковалев В.И., Дружинин В.Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки. "Психологический журнал" 1982 №6., Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. М. 1988., Крягжде С.И, Психология формирования

В общем плане можно выделить следующие группы мотивов. Мотивы, выражающих потребность в том, что составляет основное содержание профессии. Другая группа мотивов связана с отражением некоторых особенностей профессии в общественном сознании (мотивы престижа, общественной значимости профессии). Третья группа мотивов выражает ранее сложившиеся потребности личности, актуализированные при взаимодействии с профессией (мотивы самораскрытия и самоутверждения, материальные потребности, особенности характера, привычек и т.п.). Четвертую группу составляют мотивы выражающие особенности самосознания личности в условиях взаимодействия с профессией (убежденность в собственной пригодности, в обладании достаточно творческим потенциалом, в том, что намечаемый путь и есть "мое призвание" и т. п.). Мотивы, относимые к пятой группе, выражают заинтересованность человека от внешних, объективно несущественных атрибутах профессии. Нередко именно эти мотивы порождают стремление к отдельным "романтическим" профессиям.

Данная классификация¹, построенная по признаку происхождения мотива, вероятно, может быть продолжена. Существенное различие указанных групп мотивов состоит в их неодинаковом отношении к объективному содержанию профессиональной деятельности. Мотивы, отнесенные к первой группе, делают близкими и необходимым человеку наиболее существенное в данной деятельности, то, в чем состоит ее объективное назначение. Другие группы мотивов не связаны столь тесно с основным содержанием деятельности. Они кристаллизуют потребность в различных, связанных с деятельностью обстоятельствах. Несомненно, что указанные группы мотивов неравноценны по значению для развития личности в условиях данной деятельности. Как отмечал П. А. Шавир: "Мотив, органический связанный с содержанием или процессом деятельности, обеспечивает то неустанное внимание к ней, ту увлеченность, которая приводит к развитию соответствующих способностей. Этот мотив побуждает человека оценивать себя, свои знания, свое умение и нравственные качества в свете требований данной деятельности. Тем самым этот

профессиональными интересами. Вильнюс, 1981., Мильман В.Э. Производительная и потребительская мотивация. "Психологический журнал", 1988 №1., Свенцицкий А.Л. Мотивы трудовой деятельности личности. В кн, "Социальная психология личности".Л. 1974.

¹ Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М., 1981.

мотив является важнейшей психологической предпосылкой самовоспитания." Таким образом, психологически оправданным и педагогически целесообразным различать мотивы, органически связанные с содержанием выполняемой деятельности (прямые мотивы и побочные мотивы).

В первом случае человек трудится ради того дела, которым занят. Само возникновение прямых мотивов есть свидетельство того, что данная деятельность приобретает непосредственную личную значимость для человека. К числу прямых мотивов трудовой деятельности относят сознание своего долга, переживание общественной значимости своего труда. Руководствуясь в процессе неинтересной для него работы чувством долга, человек не приспособливается к внешним требованиям, а усваивает их. Чувство долга не является побочным мотивом, так как оно глубоко связано с выполненной деятельностью, главным образом с ее результативной стороной.

Иерархическая классификация мотивационных факторов трудовой деятельности .

Таблица 2

Тип	Класс	Подкласс
Внутренние мотивацион- ные факторы	Возможности, представляемые профессиональной сферой для реализации внепрофессиональных целей	Общение. Психическое самосохранение и развитие . Сохранение и укрепление здоровья. Отдых и развлечения. Реализация материальных ценностей. Достижение желаемого общественного положения. Общественная работа.
	Условия труда	Социальные. Организационные. Территориально-географические. Физические.
	Собственные мотивационные факторы профессии	Результат труда. Процесс труда. Предмет труда.
Внешние мотивационные факторы	Факторы "инерции"	Привычное занятие. Стереотипы наличных социальных ролей.

	Факторы “притяжения-отталкивания”	Обыденные эталоны “социального преуспевания”. Примеры.
	Факторы “давления”	Требования объективного характера. Рекомендации, советы, указания.

Если человек побуждается к деятельности побочными мотивами, внутренне не связанными с ее содержанием или результатом, то нельзя сказать, что он трудится ради того дела, которым занят. Он приспособляется к внешним требованиям, но не усваивает их. Он побуждается к труду на основе потребностей и чувств, которые не обязаны своим развитием данной деятельностью (например, материальная заинтересованность, честолюбие и т.п.). Для того чтобы в процессе труда стимулировалось развитие человека, раскрытие и расширение его творческих сил, необходимо, чтобы центральными для человека были мотивы, внутренне связанные с содержанием выполняемого труда, а при отсутствии интереса к процессу труда - мотивы долга и общественной необходимости

Вместе с тем, нельзя недооценивать роли и других групп мотивов. Однако их значимость в структуре мотивационной сферы зависит от того, дополняют ли они мотив, отвечающий объективному содержанию профессии, или "конкурируют" с ним.

Системные признаки мотивационной сферы личности проявляются в таком интегративном показателе как профессиональная направленность, определяемой через иерархическую зависимость профессиональных убеждений, ценностей, мотивов и целей профессиональной деятельности, и проявляющаяся в интересах, стремлениях, отношениях, складывающихся между человеком и профессиональной деятельностью. Профессиональная направленность выступает интегральной характеристикой мотивационной сферы и характеризует степень соответствия ведущего мотива предпочтения профессии объективному содержанию профессии.

Выделяют высокий уровень направленности - это та качественная особенность структуры мотивов личности, которая выражает единство интересов и личности в системе профессионального самоопределения. Повышение уровня профессиональной направленности образует основное содержание ее развития.

При низком уровне направленности ведущий мотив выражает потребность не столько в деятельности, сколько в различных, связанных с ней обстоятельствах. Основной показатель уровня -

содержательность и глубина профессионального интереса с учетом его положения в системе мотивов, образующих профессиональную направленность. Очевидно, что без достаточно высокого уровня профессиональной направленности невозможно оптимальное взаимодействие между человеком и профессией.

Третьей сферой, выделяемой при изучении профессиональной деятельности является **смысловая область**. Ядром данной сферы является профессиональное самосознание учителя¹. Профессиональное самосознание учителя определяется нами как межсистемное взаимодействие трех подструктур: **когнитивной, аффективной и поведенческой**. Каждая подструктура профессионального самосознания имеет специфические характеристики, обуславливающие саморазвитие и самоактуализацию личности в профессиональной деятельности.

Когнитивная подструктура обеспечивает осознание личности себя:

- в системе педагогической деятельности
- в системе межличностных отношений, определяемых профессиональной деятельностью;
- в системе личностного развития. Личностная компонента ответственна за осмысление себя в ситуациях, когда профессионально значимые личностные качества или их отсутствие выступают как преграда на пути собственной активности или наоборот, как условие, облегчающее деятельность самореализацию. Когнитивная подструктура играет ведущую роль в профессиональном самосознании.

В **аффективной подструктуре** выделяют два уровня: глобальное и дифференциальное самоотношение, то есть

¹ Анисимова О. М. Самооценка в структуре личности студента Автореф. канд. дис. Л., 1984., Боброва Е. М. Психологические особенности профессионального самопознания студентов пед. вузов Автореф. канд. дис. М., 1989., Вачков И. В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя (на материале тренинговых групп) Автореф. канд. дис. М., 1995., Захарова Л. Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации у студентов педвуза // Вопросы психологии №2 1991., Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя Автореф. канд. дис. Л., 1980., Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии №3 1991., Пряжников Е. Ю. Факторы профессионального самоопределения перподавателей педагогических вузов // Вопросы психологии № 6 1994., Саврасов С. П. Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя Автореф. канд. дис. Л., 1986.

интегральное чувство “за” или “против” собственного Я и более специфическое измерение; самоуважение, самоинтерес, ожидаемое отношение других.

Подструктура самоотношения тесным образом связана с **поведенческой подструктурой**, основным психологическим механизмом которой является удовлетворенность личности собой и своей профессиональной деятельностью. При этом под удовлетворенностью понимается соотношение между мотивационной сферой личности и возможностью успеха деятельности по реализации ведущих мотивов.

Вместе с тем, названные составляющие структуры профессионального самосознания существуют с одной стороны достаточно автономно и представляют собой развивающиеся подсистемы профессиональной деятельности, а с другой - они находятся в тесной взаимосвязи, взаимообуславливают и дополняют друг друга.

В структуре профессионализма учителя важное место занимает **педагогическая компетентность**. В настоящем исследовании под педагогической компетентностью понимается такое сочетание психических состояний, которое позволяет педагогу действовать самостоятельно и ответственно в конкретных условиях профессиональной деятельности. Выделяют следующие основные характеристики педагогической компетентности¹.

Педагогическая эрудиция - запас современных знаний, которые учитель гибко применяет при решении педагогических задач.

Педагогическое целеполагание - потребность учителя в планировании своего труда, готовность к изменению задач в зависимости от педагогической ситуации.

Педагогическая наблюдательность, зоркость, педагогический слух - понимание учителем сущности педагогической ситуации по внешне незначительным признакам и деталям, проникновение во внутренний мир ученика по мало приметным нюансам его поведения, способность по выразительным движениям читать человека как книгу.

Педагогический оптимизм - подход учителя к ученику с оптимистической гипотезой, с верой в его возможности, резервы его личности, способность видеть в каждом ребенке то положительное, на что можно опереться.

¹ Маркова А. К. Психология профессионализма. М. 1996., Маркова А.К. Психология труда учителя. М. 1993.

Педагогическая находчивость - умение гибко перестраивать трудную педагогическую ситуацию, придать ей положительный эмоциональный тон, позитивную и конструктивную направленность.

Педагогическое предвидение - умение предвосхищать поведение и реакцию учащихся до начала или до завершения педагогической ситуации. Предусматривать их и свои затруднения.

Педагогическая рефлексия - обращенность сознания учителя на самого себя, учет представлений учащихся о его деятельности и представлений ученика о том, как учитель понимает деятельность ученика. Рефлексия означает осознание учителем себя с точки зрения учащихся в меняющихся ситуациях. Учителю важно развивать у себя здоровую конструктивную рефлексия, приводящую к улучшению деятельности, а не к разрушению ее постоянными колебаниями. Педагогическая рефлексия - это самостоятельное обращение к самоанализу без того, чтобы от него это потребовала администрация школы.

Системный характер профессионализма обусловлен связями установленными между структурными компонентами. Основу данных связей составляют процессы **саморегуляции**, которые обеспечивают устойчивость профессионализма при изменении внешних и внутренних условий.

Саморегуляция задействует все психические уровни личности педагога. Так на первом уровне саморегуляция выступает в виде реакции на повышение или понижение температуры, изменения частоты дыхания и пульса при усиленной работе, расширения зрачка в темноте и т.д.

Другой, более сложный уровень состоит в саморегуляции поведения посредством неосознаваемых в данной ситуации установок, навыков, привычек, опыта.

Третий, более высокий уровень — сознательное изменение своего состояния, поддержание и усиление активности, регулирование своих действий в соответствии с целью и обстановкой. Это своеобразная форма влияния личности на свою деятельность, способствующая наиболее эффективному использованию всех сил. Факторами саморегуляции могут выступать: внутренняя и внешняя активность, самовнушение, самоанализ, самоободрение, четкое представление способов достижения цели, умение управлять действиями, самомобилизация сил при решении педагогических задач и др.

В мотивационной сфере саморегуляция проявляется в переходе от рядоположенных, неупорядоченных к иерархически организованным

с доминированием отдельных мотивов, в движении от узко результативных мотивов репродуктивной деятельности к мотивам самореализации, преобразовании эпизодически ситуативных мотивов в устойчивые. Механизмы саморегуляции выступают как: процесс осознания целей профессиональной деятельности, механизмы борьбы мотивов, взаимодополнения мотивов.

В смысловой сфере саморегуляция выступает как взаимодействие когнитивной, эмоциональной и поведенческой компонент отношения "человек - профессия". Результатом взаимодействия являются профессиональные позиции, смыслы, профессиональной самосознание. Взаимодействие может реализовываться через механизм снятия внутренней конфликтности или через процесс "означение смыслов и осмысление значений"¹.

Проблема формирования, развития профессионализма достаточно разработана в отечественной и зарубежной психологии. Выявлены следующие этапы профессионального развития: формирование намерений, профессиональное обучение, профессиональная адаптация, стабильное функционирование, этап новаторства, мастерства.

Формирование намерений. Этап формирования намерений характеризуется установлением отношения человека к профессии. Необходимыми предпосылками выступают психический склад системы регуляции поведения, интерес к различным проявлениям жизнедеятельности человека, первичные трудовые ориентации, степень сформированности мотивационно-потребностной, когнитивной, эмоционально-волевой и других сфер личности, формирование информационных основ моральной, социальной и профессиональной направленности. Профессия в данном случае выступает как эмоционально насыщенный, но слабо структурированный образ будущей профессиональной деятельности. Как правило профессия конкретизируется в "значимом другом" - им могут быть родители, сверстники, реальные лица или идеальные, например, литературные герои. Ведущим психологическим механизмом на данном этапе выступает механизм идентификации, который может быть охарактеризован четырьмя взаимосвязанными процессами.

1. Субъект верит, что он и "значимый другой" обладает сходными чертами, воспринимает, признает, переживает сходство.

¹ Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания. Вопросы психологии. - 1991 №2 стр15-27.

Данные процессы могут быть как сознательными, так и неосознаваемыми..

2. Субъект переживает "викарные аффективные реакции", соответствующие событиям, в которых оказывается значимый другой так, как если бы эти события происходили с самим субъектом.

3. Субъект стремится обладать чертами "значимого другого", которые воспринимаются им как желательные, и стремится к тем целям, к которым стремится "значимый другой"

4. Субъект усваивает и использует установки и поведение, демонстрируемые "значимым другим", реально начинает себя вести как он, или символически воспроизводит соответствующее поведение.

Идентификацией в узком смысле являются лишь два первых процесса, то есть когнитивное и эмоциональное уподобление другому лицу, а формирование намерений и установок, так же как и соответствующее поведение, являются следствиями идентификации. Эти следствия, однако, сами оказываются факторами, поддерживающими и усиливающими идентификацию.

К концу этапа формирования предпосылок на первый план выходят механизмы самооценивания¹. Это связано с деперсонализацией профессии, что означает : носителем профессии выступает не "значимый другой", а конкретные группы профессиональных норм, которым он соответствует или нет, что заставляет субъекта соотносить свои возможности, способности с требованием профессии. Именно в этот период закладываются основы профессиональной самооценки. Данный процесс проявляется в оценке собственной профпригодности, активные попытки самосовершенствования, самовоспитания, самообразования, самоорганизации. (В. А. Бодров, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев).

Решающим событием на данном этапе является **выбор профессии**.

Следующий этап профессионального становления - **профессиональное обучение**. Важность его заключается в том, что он, во-первых, является ведущим в формировании основ профессионализма. Действительно, если до сих пор отношение "человек-профессия" определялось только эмоционально насыщенными образами субъекта об избранной профессии, то в процессе профессионального обучения данное отношение начинает опосредоваться его участием в специально организуемой

¹ Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов на Дону., "Феникс" 1996.

деятельности, с достаточно высокой степенью приближающейся к реальному профессиональному труду. Участие в этой деятельности, с одной стороны, способствует развитию адекватных представлений о профессии, с другой - формированию психологической структуры, обеспечивающей эффективность профессиональной деятельности.

Содержанием этапа профессионального обучения является следующее:

- понимание целей, задач педагогической деятельности
- принятие данных целей, задач педагогической деятельности;
- соотнесение личной системы мотивов и установок с целями и задачами педагогической деятельности как государственной службы;
- использование уже сформированных знаний, навыков, умений в период практики и стажировок;
- становление собственных приемов по получению необходимых педагогических знаний, навыков, умений в период практики, стажировок;
- соотнесение личной системы мотивов и установок с профессиональными целями и задачами;
- формирование и закрепление индивидуально-своеобразной системы внутренних и внешних средств педагогической деятельности;
- выстраивание и планирование педагогической карьеры;
- формирование отношений к традициям, ценностным ориентациям, детерминированных профессией;

Таким образом, рассматривая профессиональное обучение как этап формирования ядра профессионализма, отметим, что в данном процессе охватывается весь спектр взаимодействия человека и профессии. Итогом профессионального обучения является модельное отношение человека к профессии, то есть, сформированные механизмы саморегуляции, педагогической компетентности, операционная, мотивационная и смысловая компоненты выступают как модель относительно реальной профессиональной деятельности.

Следующий этап профессионального развития - **профессиональная адаптация**. Необходимость данного этапа объясняется тем, что каждому из видов деятельности - учебной с одной стороны, и педагогической - с другой, соответствуют свои собственные приемы, методы работы, цели, ценности. Отсюда следует, что адаптация - неизбежный этап становления педагога при переходе от одного вида деятельности (учебного) к другому (педагогическому) даже в случае максимально высокого уровня подготовки в учебном заведении.

С точки зрения профессионализации данный этап важен тем, что здесь на первый план выходят:

- становление способов реализации данной модели в конкретной педагогической деятельности;
- изменение самой модели отношения в процессе деятельности;
- становление механизмов профессиональной саморегуляции¹.

Итогом процесса адаптации выступает изменение модели отношения к профессии как следствие разрешения ситуаций затруднения. Так, если в начале периода адаптации модель отношения в большей степени образовывалась за счет знаний, навыков, умений, полученных в учебном заведении насыщалась профессиональными ценностями, транслируемых на учебной площадке и в большей степени приближалась к идеальному образованию, то пройдя через адаптационный период, модель отношения начинает отражать реальное отношение человека к профессии.

Следующий этап - этап обретения **явлением целостности**. С точки зрения профессионального развития данный период можно разделить на две стадии. Первая характеризует стабильно-функционирующего специалиста. Вторая - специалиста новатора.

Отличительной чертой **стабильно функционирующего специалиста**, с позиций отношения “человек-профессия” является укрепление выработанной профессиональной позиции за счет ведущего психологического механизма данного периода индивидуализации. Результатом процесса является “гармонизация” отношения “человек - профессия”. Отсюда и “гармоничная профессиональная позиция”. Выделим ее основные черты:

¹ Механизмы саморегуляции проявляются в следующем: в развитии и поддержании адекватной профессиональной самооценки; в выборе средств и способов по достижению целей и задач профессиональной деятельности, исходя из сложившегося отношения к профессии; в развитии и реализации индивидуального стиля деятельности учителя; в становлении компенсаторных механизмов, то есть выбор таких условий профессиональной деятельности, которые помогли бы избежать педагогу тех ситуаций, где могли бы проявиться его негативные качества; в становлении механизмов коррекции, благодаря которым обеспечивается выполнение задач профессиональной деятельности в оптимальных границах. В практическом плане это выражается в снижении степени неопределенности решаемых задач их новизны и сложности, обретением педагогом личного опыта и уверенности в себе при оценке, выборе решений, практической реализации их в профессиональной деятельности.

- внутренняя целостность и согласованность, которая внешне воспринимается как бесконфликтная, стабильная, прогнозируемая;

- поддержка на достаточном уровне профессиональной самооценки, самоинтереса, самоуважения, что в свою очередь укрепляет глобальное отношение человека к самому себе;

- по механизму саморегуляции - поддерживается внутренняя устойчивость между составляющими профессионализма.

Вместе с тем, здесь можно зафиксировать своеобразную “развилку”, когда профессиональное становление может идти по следующим направлениям :

- профессиональная самодостаточность, в этом случае закрепляется “гармоничная профессиональная позиция”, а в деятельности субъект больше ориентирован на репродуктивный способ профессиональной деятельности;

- профессиональное творчество, здесь отражается творческая профессиональная позиция, а деятельность субъекта носит преобразовательный характер, которая отличается от прочих тем, что производит принципиально новый продукт, то есть такой предмет , который не является механическим повторением уже существующих и не может быть сведен ни к каким другим.

То есть, можно сказать, что пройдя через обучение , адаптационный период, субъект может остаться только стабильно функционирующим специалистом.

Развиваясь по пути профессионального творчества, субъект переходит во вторую и высшую стадию профессионального становления - стадию специалиста новатора, мастера.

В структурном отношении на первый план профессионализма выходит индивидуальное Я профессионала, которое и задает профессиональную деятельность (в этом мы видим механизм профессиональной самореализации).

В данном случае профессиональные нормы, как бы наполнены индивидуальным Я профессионала, что выступает источником личной значимости профессиональной деятельности, ответственности за порученное дело, внутренний локус контроля в профессиональной деятельности, то есть поиск причин успеха - неуспеха в себе самом и внутри профессии, индивидуальный почерк профессионала. Вместе с тем, осознание себя в сложной ситуации, оценка ее, принятие решения по выходу из этой ситуации происходит комплексно, а вовлеченность Я-профессионала в ситуацию придает ей характер проблемной, где ее решение может лежать далеко за пределами профессии (об этом

можно судить по феномену “профессиональной онтологизации”, профессионально окрашенной картины мира).

Естественно, что на этом этапе меняются и механизмы профессиональной саморегуляции. Здесь доминирующую роль начинают играть механизмы поддерживающие профессиональную самореализацию. К ним относятся:

- профессиональное смысловорчество, определяющее профессиональную устойчивость;
- позитивная динамика мотивационной сферы (появление и закрепление новых мотивов и целей, связанных с профессиональной самореализацией, "вычерпывание" и генерация новых смыслов в профессии, изменение их иерархии);
- интеграция долговременных и кратковременных мотивов и целей в целостное самопрогнозирование;
- самопроектирование, построение собственной стратегии профессионального роста и сценария профессиональной жизни;
- усиление индивидуализации и относительной автономии по мере профессиональной самореализации.

Рассмотренный, таким образом, процесс профессионализации позволил выделить ряд психологических условий становления профессионализма педагога в педагогической деятельности.

В общем плане выделим две группы условий. К первой относятся внешние, ко второй внутренние условия. В свою очередь внешние условия по природе своей детерминации могут быть квалифицированы и содержательно проинтерпретированы (таблица 3). В реальной педагогической внешние условия выступают в виде новых профессиональных задач.

Таблица 3

№	Тип ситуации	Примеры профессиональных задач	Психологическая интерпретация
1.	Самоопределенческий	Широкий спектр задач, возникающих при профессиональной ориентации, при необходимости выбора профессионального пути, переоценки отношения “человек-профессия”, принятие педагогических норм	Данные ситуации инициируют процессы индивидуализации и персонализации, лежащие в основе профессионального самоопределения.
2.	Учебно-педагогический	Задачи вхождения в педагогический процесс, обучения основам	В психологическом аспекте учебно-педагогические ситуации опираются на

		педагогической деятельности.	механизмы, обеспечивающие формирование операционной, мотивационной и смысловой компонент профессиональной деятельности.
3.	Социально-психологический	Задачи, связанные с адаптацией в новом коллективе, принятия норм, сложившихся в данной профессиональной среде.	Данные ситуации возникают в следствии наличия коммуникационных барьеров, нарушений или как результат естественных адаптационных процессов.
	Социальный	Задачи, возникающие при нарушении социальных норм, гарантий государства по отношению к педагогу.	В психологическом плане данные ситуации имеют высокий деструктивный потенциал. В первую очередь разрушается мотивационная, смысловая основа профессионализма.
	Профессионально-деятельностный	Задачи, связанные с изменением норм профессиональной деятельности.	Психологический аспект этих ситуаций заключается в том, что фиксируется определенная недостаточность профессионализма вместе с тем, актуализируются механизмы профессионального развития.

Основным содержанием данных задач является высокая степень неопределенности.

В настоящем исследовании под **неопределенностью** понимаются объективные преграды в достижении учителем целей педагогической деятельности и проявляющаяся в трех аспектах: операционном - “Не знаю как”, мотивационном - “Не знаю что”, смысловом - “Не знаю зачем”, что является следствием неоднозначных связей между ситуационными изменениями и характером возникающих реакций. Данная неоднозначность возникает в связи с гетерохронным развитием психологических структур профессионализма. В настоящей работе неопределенность выступает в виде внешнезаданной по отношению к педагогу трудностью.

Механизм снятия неопределенности может быть описан через рефлексивные процессы саморегуляции личности учителя.

Запуском процессов регуляции при возникновении затруднений в операционной сфере, как правило служит отсутствие или неразвитость определенных навыков, знаний, умений субъекта деятельности. В этом случае за счет актуализации мотивационной

сферы (мотивы самосовершенствования, самообразования) субъект снимает возникшее затруднение.

Характерные особенности процесса саморегуляции при возникновении затруднения в мотивационной сфере определяются важностью данной сферы для профессионального развития личности.

Инициирование процесса саморегуляции связывается с такими изменениями в профессиональной деятельности, которые приводят:

- к нарушению в операционной сфере субъекта деятельности (из-за изменения цели невозможно использовать полученные знания, навыки, умения);
- к невозможности в реализации своего Я в области профессиональной деятельности;
- к нарушению соотношения между адаптивными и содержательными мотивами профессиональной деятельности.
- к обеднению мотивационной сферы, присутствие только отдельных побуждений, например, ориентация на исполнительскую деятельность при отсутствии мотивов творчества;
- к конфликтам между отдельными побуждениями, мотивами;
- к неадекватности мотивационной сферы фактическому положению дел.

Разрешение сложившегося затруднения предполагает более глубокую перестройку Я субъекта деятельности, использование психологических механизмов, которые помогают субъекту открыть для себя новые области реализации своего Я в профессиональной деятельности, а с другой сохранить целостность, устойчивость своего Я.

Затруднения в смысловой сфере выступают причинами возникновения кризисных явлений. Для которых характерно:

- неудовлетворенность возможными перспективами в профессиональной деятельности, то есть, профессиональное будущее видится непредсказуемым и тревожным, а до кризисная его модель не обладает достаточной смысловой ценностью;
- настоящее становится невыносимым, а прошлые достижения ставятся под сомнение;
- происходит генерация отрицательного отношения к жизни.

Кризис является жизненным событием, то есть таким этапом жизненного пути, который характеризуется необходимостью поиска смысловых оснований, направлений, способов реализации активности, что проявляется в процессах выработки и принятия личностно-

значимых решений на достаточно длительный период жизни¹. В таких условиях, проходя через кризис, например, смена профессии, процессы профессиональной саморегуляции направлены на переосмысление себя и перестраивание собственного “Я”.

Таким образом, проведенное исследование позволило определить профессионализм как системное качество субъекта педагогической деятельности. Структура профессионализма педагога образована операционной, мотивационной, смысловой сферами, педагогической компетентностью. Системный характер профессионализму придает процессами саморегуляции.

В своем развитии профессионализм педагога проходит следующие этапы:

- формирование профессиональных намерений;
- профессиональное обучение;
- профессиональная адаптация;
- этап стабильного функционирования;
- этап новаторства, мастерства.

Содержанием этапов профессионального развития являются новые профессиональные задачи, характерной чертой которых является неопределенность. Неопределенность создает объективные преграды (трудности) в достижении учителем целей педагогической деятельности и проявляется в трех аспектах: операционном - “Не знаю как”, мотивационном - “Не знаю что”, смысловом - “Не знаю зачем”.

Снятие трудностей происходит за счет актуализации механизмов саморегуляции в педагогической деятельности. В зависимости от локализации неопределенности меняется характер саморегуляции.

¹ Деркач А.А., Старовойтенко Е.Б., Кривокудинский А.Ю. Реализация концепции “Я” в системе жизненных отношений личности (акмеологический аспект). М., 1993., Семенов И.Н. Самореализация личности как субъекта жизнедеятельности . В кн, “Основы общей и прикладной акмеологии” под, ред. А.А. Деркача и др. М. 1994.

1.3. ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ТРУДНОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Исследование внутриличностной проблематики трудностей в педагогической деятельности строилось через изучение психологических механизмов профессионального развития учителя.

Выделены следующие психологические механизмы. Психологические механизмы основанные на сочетании и реорганизации природных особенностей и качеств человека под воздействием условий жизнедеятельности. Данное положение можно проиллюстрировать на примере происхождения способностей. Так, М.М. Муканов, выделял два уровня - первый - процессуальный, когда задатки развиваются в способности благодаря функционированию психической деятельности, и второй уровень, когда способности возникают в результате комбинации задатков. Природные особенности индивида под влиянием конкретных условий и задач, возникающие в жизнедеятельности индивида, создают новые способности¹.

Другим важным механизмом развития личности являются компенсаторные механизмы. Они наиболее четко проявляется в тех случаях, когда у человека отсутствуют те или иные качества, необходимые для осуществления его деятельности. Так, например, если стоящая перед человеком профессиональная задача не может быть решена актуализацией одних функциональных возможностей, то она нередко решается актуализацией других.

Второй вид компенсаторики прослеживается в исследованиях по проблеме индивидуального стиля деятельности (Е.А. Климов, В.С. Мерлин). В. С. Мерлин отмечал, что, опираясь на определенные свойства нервной системы, человек формирует свой стиль (систему способов действия) таким образом, чтобы он помогал ему компенсировать отрицательные проявления его темперамента при осуществлении деятельности и что различные свойства нервной системы могут компенсировать и уравновешивать друг друга.

В основе механизмов индивидуализации (К. А. Абульханова-Славская). лежат явления индивидуализации, которая в основе своей имеет различные параметры: это и неповторимость "решения", которая не может быть воспроизведена даже данным человеком, и типичны для данного человека способ "решения" им жизненных задач, отличающих его от других людей, и интеграция в некоторое

¹ Артемьева Т.И. Категория возможности и действительности в психологии личности. В кн. Категории материалистической диалектики в психологии.

неповторимое образование общественных и природных качеств личности, ее общественных позиций, особенностей ее жизни¹. Очевидно, в основе обобщений, производимых личностью, оказываются различные основания - отсюда и истоки ее новых потенциальных образований.

Механизмы интеграции которые можно охарактеризовать как объединение в целостное образование не только самих по себе способностей, но и определенный их синтез с различными личностно-психологическими образованиями. Иными словами, развитие личности можно представить как многоуровневый процесс, в котором на каждом следующем уровне уже сформированное качество входит в новый синтез с личностно-психологическими образованиями: интересами, потребностями, мотивами, тем самым создавая новый уровень развития в целом и все расширяющиеся возможности личности в деятельности.

Вместе с тем, в акмеологических исследованиях достаточно широкое распространение получили подходы рассматривающие процессы творческого развития личности через рефлексию².

Развитие в отечественной психологии конкретно-экспериментальных работ посвященных изучению рефлексии, было подготовлено проработкой данного понятия В. М. Сеченовым, Б. Г. Ананьевым, П. П. Блонским, Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном и другими сначала на теоретическом уровне психологического знания в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека, и прежде всего ее высшей формы - самосознания.

Сейчас понятие рефлексия привлекается в качестве объяснительного принципа для раскрытия психологического

¹ Абульханова - Славская К.А. Диалектика человеческой жизни . М., 1997 114 с.

² См.. например: Семенов И. Н. Самореализация личности как субъекта жизнедеятельности. В кн. "Основы общей и прикладной акмеологии". под ред. А. А. Деркача и др. М. 1994. Семенов И. Н. , Степанов С. Ю. Типы и функции рефлексии в научном мышлении - В кн. :Проблемы рефлексии в научном познании. Куйбышев, 1983, Семенов И. Н. , Степанов С. Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии. - В кн. : Исследование проблем психологии творчества. М. , 1983, Семенов И. Н. , Сопиков А. П. Рассуждение о рассуждениях (рефлексивность сознания личности). - В кн. : Социальная психология личности. Л. , 1973, Степанов С.Ю, Семенов И.Н. Рефлексивно-инновационный процесс: модель и методы изучения // Психология творчества: общая, дифференциальная прикладная. -М.,1990. Степанов С.Ю., Маслов С.Н., Яблокова Е.А. Управленческая инноватика: рефлепрактический методы - М. Луч, 1993.

содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях конкретных предметов психологического изучения : мышления¹ , памяти² , сознания³ , личности⁴ , общения⁵ , творчества⁶

В целом анализ отечественных конкретно-экспериментальных работ посвященных изучению рефлексии, показывает, что она исследуется в четырех основных аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном, интеллектуальном. При этом первые два аспекта выделяются в исследованиях коллективных форм деятельности и опосредующих их процессов общения, а другие два - индивидуальных формах проявления мышления и сознания. Эта акцентировка позволяет, с одной стороны, различить коллективную и индивидуальную формы осуществления рефлексии, а с другой -

¹ См например: Анисимов О. С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. - М:Экономика, 1991. Анисимов О. С. , Деркач А. А. Основы общей и управленческой психологии. М. 1995.

² См например: Давыдов В. В. О двух основных путях развития мышления школьников. - в кн. : Материалы 6-го Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. Тбилиси. 1971. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М. 1986. Давыдов В. В. , Варданян А. У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван. 1982.

³ См например: Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. - В кн. : Исследование речемыслительной деятельности. Алма-Ата, 1974, Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности. В сб. Разработка и внедрение автоматизированных систем проектирования. М. , 1975.

⁴ См например: Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. Просвещение 1968. Деркач А. А. , Е. Б. Старовойтенко, А. Ю. Кривокулинский Реализация концепции "Я" в системе жизненных отношений личности (акмеологический аспект). - М. 1993. Захарова А. В. Структурно - динамическая модель самооценки. Вopr. психологии. . 1989. - N1, Захарова А. В. , Боцманова М. Э. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности. - В кн. Формирование учебной деятельности школьников. М. , 1982., Кон И. С. Категория "Я" в психологии. // Психол. журнал. 1981. Т. 2. N3

⁵ Бодалев А. А. Личность и общение. -М. 1983, Ломов Б. Ф. Человек в системах управления. М. , 1967. Петровская Л. А. Социально-психологический тренинг. - МГУ. 1981.

⁶ См например: Кетова О. Б. Решение проблемы профессионализации в творческой педагогической деятельности. - В сб. : Дворец творчества как рефлексивно-творческая среда. Пермь 1996. Ковалева Н. Б. Проблема развития творческого профессионализма в практикуме. - В сб.: Дворец творчества как рефлексивно-творческая среда. Пермь 1996. Похмелкина Г. Ф. Семенов И. Н. Рефлексивно-творческий подход к процессу повышения квалификации и переквалификации педагогов \ Активные методы обучения педагогов и руководителей учреждений образования. -Пермь, 1993.

указать область психологии и пограничных с ней наук, в которых преимущественно изучается тот или иной аспект рефлексии.

Вместе с тем, в психолого- акмеологических исследованиях особую значимость приобретают использование моделей учитывающих процессы саморазвития, самосовершенствования индивида.

Момент саморазвития индивида становится центральным при следующем понимании рефлексии, а именно как переосмысление и перестройки субъектом содержания своего самосознания, своей деятельности, общения. В процессе переосмысления выделяют пять этапов:

- актуализация смысловых структур “Я” при вхождении субъекта в ситуацию затруднения и при ее понимании;
- исчерпание актуализированных смыслов при апробировании различных стереотипов опыта и шаблонов действия;
- дискредитация вплоть до полного обесмысливания их в контексте обнаруженных субъектом противоречий;
- инновация принципов конструктивного преодоления этих противоречий через осмысление целостным “Я” ситуации затруднения и самого себя в ней как бы заново - собственно фаза “переосмысления”;
- реализация заново обретенного смысла через последующую реорганизацию содержаний личного опыта и действенное, адекватное преодоление противоречий ситуации затруднения.

Вышеперечисленные психологические механизмы обеспечивают оптимальное преобразование структур профессионализма субъекта педагогической деятельности и составляют основу конструктивной деятельностной стратегии педагога.

Вместе с тем, проведенное исследование раскрывает ряд условий, способствующих нарушению функционирования механизмов профессионального развития личности педагога.

Первая группа условий связана с механизмами образования, закрепления эмоциональной напряженности и на ее основе формирования негативных качеств личности. Данное положение можно проиллюстрировать на процессе образования тревожного состояния¹ личности следующим образом.

¹ Березин Ф.Б. Психическая и психо-физиологическая адаптация человека. Л. “Наука”, 1988, Симонов П.В. Эмоциональный мозг. М., 1981.

Рассмотрим единичный акт развития. Допустим, что субъект впервые сталкивается с профессиональной задачей в своей деятельности. Его первые шаги можно описать как движение в объективном поле возможностей. Перебор возможностей, как правило не приводит к решению поставленной задачи, а ведет к нарастанию неопределенности, вплоть до блокады содержательного движения, когда все доступные средства оказываются исчерпанными.

Дальнейшее движение в блокаде связано с увеличением неопределенности, что приводит к нарастанию внутренней напряженности (душевный дискомфорт, тревожные ожидания и т.д.). При невозможности снятия трудностей развиваются поведенческие реакции по типу доминанты Ухтомского, в результате которого множество событий вне ситуации становится значимым для субъекта. Усиление реакций на обычно незначимые стимулы и эмоциональная окраска нейтральных восприятий любой модальности еще больше уменьшают адекватность понимания ситуации и усиливают тревогу, способствуют появлению ощущения неопределенной угрозы.

Центральная фаза данного процесса - собственно тревога, которая проявляется ощущением неопределенной угрозы, чувством неясной опасности. Неосознаваемость причин, вызывающих тревогу, может быть связана с информационной недостаточностью, неадекватностью логической переработки информации. В последнем случае недостаточная обработка информации может быть результатом несовместимости информации о причинах тревоги и установок субъекта.

В дальнейшем неосознаваемость причин тревоги приводит к невозможности продолжения деятельности. Психологическая неприемлимость данной ситуации вызывает смещение тревоги к тем или иным объектам. В результате угроза конкретизируется. Опасность связывается с вероятностью наступления конкретного события которое рассматривается как угрожающее. Такая конкретизированная тревога представляет собой страх. Хотя объекты, с которыми связывается страх, необязательно имеют отношение к действительным причинам тревоги, конкретизация тревоги создает у субъекта представление о том, что угроза может быть устранена с помощью определенных действий. Такое представление не зависит от соответствия объекта, вызывающего страх, и реальных причин тревоги. Для его формирования необходимо только ощущение связи угрозы с конкретной ситуацией. Так, в трудных ситуациях педагогической деятельности (особенно на этапе профессиональной адаптации) за

счет ограничительного поведения формируются стереотипы, позволяющие избегать подобных ситуаций.

Нарастание интенсивности тревоги приводит к ощущению неотвратимости надвигающихся последствий, что в свою очередь ведет к тревожно-боязливому возбуждению. На данной стадии тревога дезорганизует поведение и возможность целенаправленной деятельности исчезает¹.

Вместе с тем, эмоциональное напряжение может генерироваться трудностями в профессиональной деятельности, которые блокируют ведущие потребности личности. В данном случае эмоциональное напряжение генерирует фрустрационную напряженность. Фрустрационная напряженность выступает как суммарный эффект от взаимодействия между комплексом потребностей и блокирующих ситуаций. Снятие напряженности может происходить через реорганизацию комплекса потребностей, их характера, интенсивности, иерархии. В педагогической деятельности динамику развития фрустрационного напряжения можно проследить на примере преодоления антиинновационных барьеров. Антиинновационный барьер представляет собой защитную реакцию человека, коллектива на нововведения в профессиональной деятельности, которая проявляется в негативных реакциях, недоверии к инициатору, в активном противодействии нововведению². Данный барьер выступает внешним противодействием по отношению к инновационной деятельности. При невозможности преодоления барьера происходит блокада потребностей личной самореализации³. Это приводит к развитию внутриличностного конфликта, к деформированию мотивационной сферы профессионализма⁴ или к смене педагогического коллектива.

¹ Березин Ф.Б. Психическая и психо-физиологическая адаптация человека. Л. "Наука", 1988. С 21.

² Хон А.М. Психологические барьеры при внедрении нововведений в школьную практику и некоторые пути их преодоления. - Алма-Ата, 1986.

³ По данным исследований проведенных Слатениным В.А., Подымовой Л.С. 27% педагогов отметили ведущее место мотивов самореализации в системе мотивов инновационной деятельности учителя. (Слатенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность.. - М. "Магистр" 1997. С 65)

⁴ Достаточно чувствительным к фрустрациям в структуре мотивационной сферы профессионализма является мотивация достижения. Изменение мотивации достижения может проявляться в снижении сложности решаемых педагогом задач в ситуациях с неопределенным результатом, потеря долговременных целей педагогической деятельности, ориентация на избегание неудач. (Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность М.- 1986.)

Увеличение фрустрационного напряжения в случае реорганизации комплекса потребностей, изменения их соответствия представлениям личности о собственных мотивах и особенностям профессиональной среды, в значительной мере обусловлено возрастанием вероятности рассогласования в системе потребностей. Возникновение в мотивационной сфере профессионализма сравнимых по силе, но противоположных по направленности потребностей делает невозможным устранение фрустрации в процессе деятельности, поскольку независимо от выбора деятельностной стратегии одна из конкурирующих потребностей блокируется. Данный тип развития фрустрации представляет собой внутриличностный конфликт. Характерные для подобного типа конфликта несовместимость и столкновение разнонаправленных тенденций неизбежно затрудняют построение целостной, интегрированной деятельности.

Повышение вероятности возникновения внутриличностного конфликта при выраженных изменениях в системе человек - профессия связано не только с мотивационными, но и с информационными процессами. В трудных ситуациях профессиональной деятельности важное значение приобретают когнитивная (познавательная, связанная с анализом и обобщением информации) оценка ситуации и деятельность субъекта в соответствии с оценкой. Несовместимость между когнитивными элементами влечет за собой возрастание напряженности тем больше, чем более значимо для субъекта это несоответствие.

То обстоятельство, что в новых условиях профессиональной деятельности ситуация может включать элементы, которые в свете предшествующего опыта оцениваются как несовместимые, в существенной мере сказывается и на представлениях о совместимости или рассогласовании ведущих потребностей. При этом имеет важное значение, что выбор деятельностной стратегии, также основанном на предыдущем опыте, не редко не приводит к ожидаемым результатам, не обеспечивает удовлетворение потребностей. Этот диссонанс между прогнозируемым и реальным результатами становится дополнительным источником внутриличностного конфликта. Все многообразие внутриличностных конфликтов по их формальной структуре было сведено к четырем типам¹.

1. Конфликт типа желаемое - желаемое имеет место в том случае, если необходимо избрать одну из двух равно желаемых возможностей.

¹ Левин К. Психологическая ситуация: награды и наказания. М. 1935.

2. Конфликт типа нежеланное - нежеланное связан с необходимостью выбора между двумя равно нежелательными возможностями.

3. Конфликт желанное - нежеланное обычно описывается как стремление к какой-либо цели, от достижения которой его удерживает страх или иной отрицательный стимул, ассоциирующийся с желанной целью или ее окружением.

4. Двойной конфликт возникает при одновременном существовании двух тенденций избегания и влечения.

Внутриличностный конфликт, будучи переведенным в плоскость профессионального самосознания педагога приобретает формы столкновения “Я - творческое” - “Я - эмпирическое”. Динамика снятия данного конфликта, пути его развития отмечены в 1 параграфе настоящего исследования.

Вторая группа условий связана с актуализацией механизмов психологической защиты личности педагога. Наиболее изученными видами психологической защиты являются отрицание, вытеснение, фиксация, проекция, идентификация, отчуждение, обесценивание, замещение, рационализация. В плане исследования негативного влияния внутриличностных условий на эффективность педагогической деятельности, нами выделены следующие виды защит, которые приводят к ограничению деятельности учителя¹. Это: вытеснение, фиксация, обесценивание, рационализация.

Вытеснение. Вытеснение травмирующих факторов из сознания становится возможным благодаря тому, что восприятие данных факторов или представление о них может быть удалено (вытеснено) из сознания и на какой-то срок представляется субъекту несуществующим. При умеренной выраженности данный вид защиты обеспечивает межличностные контакты, вхождение в новую профессиональную среду и деятельность, требующих широких и относительно коротких контактов с разными людьми.

При неадекватно выраженном вытеснении ухудшается групповое взаимодействие, затрудняется понимание других ролей и формирование достаточно устойчивой деятельностной стратегии,

¹ Выделение данных форм психологической защиты в качестве ведущих при рассмотрении трудностей в педагогической деятельности основывается на выводах из работ Ф. В. Березина (: Психическая и психо-физиологическая адаптация человека), И.С. Кона (Социология личности), Ц.П. Короленко (Психофизиология человека в экстремальных условиях), Н. В. Кузьминой (Способности, одаренность и талант учителя), В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой (Педагогика: Инновационная деятельность) и др.

поскольку происходит вытеснение из сознания восприятий и представлений, существенных для эффективного взаимодействия. В результате этого затрудняются формирование устойчивых установок и отношений, использование прошлого опыта.

Фиксация. Данный защитный механизм актуализируется в случае возникновения неопределенной (“свободно плавающей тревоги”)¹. Фиксация тревоги увеличивает для субъекта структурированность ситуации и создает возможность формирования ограничительной (позволяющей избежать) стратегии или компенсаторного (уменьшающего значимость) поведения.

В отличие от вытеснения механизм фиксации не препятствует осознанию трудностей, но позволяет сузить круг ситуаций, ее вызывающих, и разработать соответствующую стратегию, позволяющая снизить негативное влияние трудностей. В то же время связывание тревоги с конкретными стимулами за счет механизма фиксации и возможность предотвращения их воздействия путем введения ограничений не бывают достаточно полными, что способствует сохранению некоторого уровня неопределенной тревоги.

Учителя, для которых характерным является данный вид защиты стремятся удержать в центре внимания все аспекты ситуации независимо от ее значения и от того насколько они существенны для независимого наблюдателя. При прогнозировании ситуации они стремятся предвидеть даже маловероятные возможности и объяснять возникающие трудности недостаточной тщательностью и неподготовленностью. Для мотивации достижения в этом случае характерно усиление стремления избежать неуспеха, а деятельность строится так, чтобы свести к минимуму возможность неудачи в результате допущенной ошибки.

Обесценивание. Данный вид психологической защиты задействуется с целью ограничения или ослабления интенсивности фрустрации за счет снижения ценности исходных потребностей. Негативным проявлением защиты в этом случае является уменьшение активности и спонтанности поведения, понижение эмоционального фона, осторожную или пессимистическую оценку перспективы деятельности.

При умеренном снижении значимости потребностей наблюдается сужение круга интересов, ослабление внешних связей, агрессивные тенденции по отношению к окружающим. При чрезмерной выраженности или стереотипности механизма

¹ Березин Ф.Б. Психическая и психо-физиологическая адаптация человека. Л. “Наука”, 1988. С 50.

обесценивания фиксируется понижение мотивационного напряжения, ослабления мотивации достижения, ограничение сфер взаимодействия с окружающими, снижение интенсивности межличностных контактов. Это приводит к уменьшению возможности целесообразной трансформации ситуации, способствует росту фрустрационной напряженности за счет блокады даже ограниченного круга потребностей. В этом случае обесценивание исходных потребностей будет определять возникновение и характер преходящих или стойких нарушений в профессиональном развитии.

Рационализация. При преимущественной роли данного механизма защиты субъект в большей степени ориентируется на снижение уровня трудности ситуации за счет селективного отбора информации и построения устойчивых рациональных схем. Возникающее эмоциональное напряжение субъект снимает через отбор информации, подтверждающей адекватность выработанной точки зрения, тогда как информация, которая находится в противоречии не воспринимается и не учитывается в достаточной мере. Благодаря этому ситуация представляется достаточно контролируемой, стратегии по снятию трудностей четко определены.

В педагогической деятельности интенсивная рационализация не только обеспечивает ощущение адекватности эмоций, но и позволяет учителю сохранять приемлемое представление о собственной личности, создает впечатление независимости позиции, верности собственным установкам и внутренним критериям. При этом отобранная информация снижает реалистичность в понимании ситуации, хотя конструкты сформированные в ходе рационализации выглядят достаточно логичными и могут опираться на реальные факты.

При умеренной выраженности данного механизма рационализация обеспечивает постоянство установок и внутренних позиций и устойчивую деятельность. Однако в конфликтном поведении рационализация выступает ответом на действия окружающих, воспринимаемые аффективно как ущемляющие личность, и сопровождается склонностью относить трудности за счет чужих недостатков, некомпетентности, профессиональной недобросовестности, переносить на них в собственные отрицательные качества или тенденции, не совместимые с Я концепцией. Помимо этого механизмы рационализации способствуют формированию завышенной самооценки, ощущению собственной высокой ценности и интенсивной потребности в признании.

Третью группу условий составили психологические новообразования, сформированные в результате функционирования механизмов профессиональной деформации личности учителя. К данным психологическим переменным относятся неадекватная самооценка, ригидность, неустойчивость “Я - концепции”, нарушения механизмов саморегуляции в педагогической деятельности. Выделение данной группы связано с тем, что будучи интегрированными в структуру личности, данные образования начинают определять дальнейшую стратегию учителя в педагогической деятельности.

Динамику влияния негативных новообразований можно проследить на примере синдрома “эмоционального сгорания”¹ учителя. Синдром “эмоционального сгорания” объединяет следующие симптомы:

- усталость, утомление, истощение;
- психосоматические недомогания;
- бессонница;
- негативное отношение к ученикам;
- негативное отношение к работе;
- скудость репертуара рабочих действий;
- злоупотребление химическими реагентами: табаком, кофе, алкоголем;
- отсутствие аппетита или наоборот переедание;
- негативная “Я-концепция”;

¹ Термин “эмоциональное сгорание“ (burnout) введен американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергом в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально нагруженной среде при оказании профессиональной помощи. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. В настоящее время термин “эмоциональное сгорание“ (К. Кондо) определяется как дезадаптация к рабочему месту из-за чрезмерных рабочих нагрузок и неадекватных межличностных отношений. Этому соответствует и данное им образное толкование: “сгоранию” подвержены те, кто страстно, с огромным интересом работает; долгое время помогает другим, они начинают чувствовать разочарование, так как не удалось достичь нужного эффекта: такая работа сопровождается чрезмерной психологической энергией приводит к изнурению и эмоциональному истощению и как результат беспокойство, тревога, гнев, пониженная самооценка на фоне учащенного сердцебиения, одышки, нарушения сна, а также семейные проблемы. (Форманюк Т.В. Синдром “эмоционального сгорания ”как показатель профессиональной дезадаптации учителя. Вопросы психологии №5 1994. С 57-64)

- агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, перевозбужденность, гнев и т.д.);
- упаднические настроения и связанные с ним эмоции: пессимизм, чувство безнадежности, депрессия, чувство собственной ненужности;
- переживание чувства вины.

Первоначально эмоциональная напряженность выступает как реакция на сложившиеся условия педагогической деятельности. Процесс снятия напряженности определяется тремя факторами: личностным, ролевым, организационным.

Личностный фактор связан с профессиональной самооценкой, мотивацией к педагогической деятельности, установкой на благожелательность в коллективе, внутренним локусом контроля. Ролевой фактор объединяет те ситуации, которые требуют от педагогов согласованных действий, интеграции усилий для достижения целей деятельности. Организационный фактор связан с особенностями построения и функционирования школы как организационной системы, обеспечивающей возможность профессионального роста, социальную, правовую и материальную поддержку.

Процесс преодоления напряженности может развиваться по направлениям, которые были описаны выше. В случае деструктивного развития формируется и закрепляется синдром “эмоционального сгорания” в виде новообразований. В дальнейшем, при реальной или гипотетической трудности, деятельность учителя будет строиться на основе данных механизмов, создавая тем самым эффект наложения. Иными словами, трудность в деятельности будет усугубляться за счет новообразований, которые сформировались во время предыдущего снятия трудности.

В педагогической деятельности звенья синдрома “эмоционального сгорания” создают различные комбинации, которые оказывают влияние на процесс снятия трудностей, например, усталость, утомление, - - скудость репертуара рабочих действий - негативное отношение к ученикам - негативное отношение к работе - агрессивные чувства; или - негативная “Я-концепция” - переживание чувства вины - тревожность, беспокойство - негативное отношение к работе.

Таким образом, исследование внутриличностных детерминант трудностей в педагогической деятельности позволило выделить три группы условий, которые лежат в основании трудностей.

Первая группа условий связана с механизмами образования, закрепления эмоциональной напряженности и на ее основе формирования негативных качеств личности .

Вторая группа условий связана с актуализацией механизмов психологической защиты личности педагога.

Третью группу условий составили психологические новообразования, сформированные в результате функционирования механизмов профессиональной деформации личности учителя.

Данные условия определяют стратегию учителя по снятию трудностей в педагогической деятельности. С этих позиций выделена деструктивная стратегия в основе, которой лежат преимущественно механизмы профессиональной деформации личности учителя и защитная стратегия, которая строится на актуализации механизмов психологической защиты. При реализации первой стратегии трудность снимается за счет деформации сфер профессионализма, при втором варианте стратегии - трудность не снимается или снимается только частично, что приводит к отсроченному эффекту.

ВЫВОДЫ

Теоретический анализ проблематики трудностей в педагогической деятельности позволил сделать следующие выводы:

1. Трудности в педагогической деятельности возникают в процессе разрешения противоречия “человек-профессия” и выступают как отсутствие или недостаточность в развитии психологических структур профессионализма учителя, препятствующие активности личности и приводящие к остановке, разрывам, ошибкам в педагогической деятельности.

Трудности имеют объективную и субъективную стороны. Объективный характер трудностей определяется процессами профессионального развития личности учителя. Субъективная сторона трудностей указывает на внутриличностные причины возникновения затруднений.

Содержание трудностей в профессиональной деятельности учителя определяет уровень развития его профессионализма и оказывает значимое влияние на такие качественные и количественные показатели труда учителя как удовлетворенность, заинтересованность деятельностью, работоспособность, степень напряженности психических функций и процессов, обеспечивающих достижение целей деятельности.

2. Структура профессионализма педагога образована операционной, мотивационной, смысловой сферами, педагогической

компетентностью. Системный характер профессионализму придается процессами саморегуляции.

В своем развитии профессионализм педагога проходит следующие этапы:

- формирование профессиональных намерений;
- профессиональное обучение;
- профессиональная адаптация;
- этап стабильного функционирования;
- этап новаторства, мастерства.

Содержанием этапов профессионального развития являются новые профессиональные задачи, характерной чертой которых является неопределенность. Неопределенность создает объективные преграды (трудности) в достижении учителем целей педагогической деятельности и проявляется в трех аспектах: операционном, мотивационном, смысловом

Снятие трудностей происходит за счет актуализации механизмов саморегуляции в педагогической деятельности. В зависимости от локализации неопределенности меняется характер саморегуляции.

3. Выявлены психологические механизмы профессионального развития, которые обеспечивают конструктивное преодоление трудностей: психологические механизмы основанные на сочетании и реорганизации природных особенностей и качеств человека под воздействием условий жизнедеятельности, компенсаторные механизмы, механизмы индивидуализации, механизмы интеграции, рефлексия.

4. Определены внутриличностные условия формирования и развития трудностей в педагогической деятельности.

Первая группа условий связана с механизмами образования, закрепления эмоциональной напряженности и на ее основе формирования негативных качеств личности .

Вторая группа условий связана с актуализацией механизмов психологической защиты личности педагога.

Третью группу условий составили психологические новообразования, сформированные в результате функционирования механизмов профессиональной деформации личности учителя.

Данные условия определяют стратегию учителя по снятию трудностей в педагогической деятельности. Деструктивная стратегия, в основе которой лежат преимущественно механизмы профессиональной деформации личности учителя. При реализации

данной стратегии трудность снимается за счет деформации сфер профессионализма.

Защитная стратегия, которая строится на актуализации механизмов психологической защиты. В данном случае трудность не снимается или снимается только частично, что приводит к отсроченному эффекту.

2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОЦЕССА ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Теоретический анализ проблем трудностей в педагогической деятельности показал необходимость исследования психологического содержания динамики преодоления трудностей учителем.

Данная задача решалась в ходе экспериментального исследования, в котором рассматривалась деятельность учителя в трудных педагогических ситуациях.

2.1. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ДИНАМИКИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕМ.

Теоретические обобщения и выводы из проведенного исследования трудностей в педагогической деятельности позволили сделать предположение:

Психологическое содержание процесса преодоления трудностей в педагогической деятельности определяется психологическими механизмами, обеспечивающими адекватное встречное изменение деятельности и личности учителя.

В проведении констатирующего эксперимента приняло участие 187 учителей, 148 студентов педагогических вузов, их преподавателей - 34. Численность выборки обосновывалась требованиями заданной точности и спецификой исследования. Для обеспечения надежности выводов на уровне 5% при известных параметрах изменчивости результатов по основным методикам произведенная выборка представляется репрезентативной.

В соответствии с этапом профессионального развития педагоги были разбиты на три группы:

- адаптирующиеся педагоги;
- стабильно-функционирующие учителя;
- педагоги мастера.

Критериями деления на группы послужили выводы из работ¹ посвященных адаптации молодых учителей, развитию личности учителя

¹ Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: 1987., Кан-Калик В.А., Никандоров В.Д. Педагогическое творчество. М.: 1990., Кан-Калик В.А., Никандоров В.Д. Подготовка будущего учителя к педагогическому творчеству // Советская педагогика №6. 1987., Маркова А.К. Психология труда учителя . М. 1993., Маркова А.К. Психология профессионализма. М. 1996, Маркова А.К. Профессионализм в воспитании и образовании. В кн. Основы общей и прикладной акмеологии. М.:РАГС

в процессе педагогической деятельности, формированию педагогического мастерства.

Обобщение теоретического материала позволило выделить следующие признаки:

а) адаптирующиеся педагоги

- стаж работы не превышает двух лет;
- неполнота структуры педагогической деятельности;
- пониженная интенсивность педагогической деятельности;
- исполнительский характер педагогической деятельности;
- пониженная самостоятельность в педагогической деятельности;
- отсутствие или слабо развитые прогностические способности;
- завышенные запросы;
- недостаточное знание своих профессиональных обязанностей;

б) стабильно-функционирующие учителя;

- исполнительность и ответственность в рамках выполнения своих обязанностей;

- уверенность в себе при решении типовых педагогических задач;
- самостоятельность в педагогической деятельности;
- прогнозируемость результатов педагогической деятельности;

в) педагоги мастера

- индивидуальность;
- ответственность за состояние дел;
- самостоятельность в принятии и реализации решения;
- критичность к результатам своей педагогической деятельности;
- целеустремленность;
- рационализм;
- творческий энтузиазм.

Согласно полученным признакам в группу адаптирующихся педагогов вошли - 59 человек, в группу стабильно функционирующих педагогов - 81 человека, в группу педагогов - мастеров - 47 человек.

Методика и процедура исследования.

В данном исследовании для получения эмпирической информации применялась анкета, полустандартизированное интервью с

1994., Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994, Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: Автореферат док. Дис. М., 1995., Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Особенности внутриличностных противоречий учителя/. Вопросы психологии № 3 1998Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М.: Педагогика, 1983. Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. М., 1993. Слостенин В.А. Учитель и время //Советская педагогика. №9 1990., Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр 1997

начальниками испытуемых, нестандартизированный самоотчет, модифицированная анкета "Метода последовательной динамической оценки" , "Методика исследования самоотношения", методика Басса - Дарки.

Анкета служила для получения сведений об учителе: занимаемая должность, основные этапы профессионального пути, описание наиболее сложных и важных периодов в работе с точки зрения опрашиваемого.

Специфика исследования обусловила выбор **полустандартизированного интервью** в качестве важного средства получения первичной информации. Привлечения в качестве экспертов директоров школ, заведующих учебной частью, работников отделов образования, лимитированное время общения в условиях педагогической деятельности, разный опыт работы учителей требовали гибкости в общении, а задачи исследования предполагали получение одинакового объема информации от всех опрашиваемых. Полустандартизированное интервью было направлено на получение информации о личности учителя, характере его профессиональной деятельности, об особенностях его профессионального пути.

Нестандартизированный самоотчет. Использование нестандартизированного самоотчета связано в первую очередь с необходимостью получения первичной информации о субъективном восприятии своего "Я" опрашиваемого. В самоотчете фиксировались описания своей принадлежности к профессиональной группе, профессиональный статус, профессиональная роль, удовлетворенность педагогической профессией.

Модифицированная анкета "Метода последовательной динамической оценки" (МПДО). Психологический анализ любой деятельности, в том числе и педагогической, должен осуществляться по конкретным структурным элементам. Причем эти элементы должны браться не разрозненно, а целостно, в единстве. Эта целостность обеспечивается за счет оптимального сочетания при психологическом анализе двух его видов - по элементам (компонентам) деятельности и с помощью единиц анализа деятельности. Определение системной единицы анализа деятельности, в том числе и педагогической - важнейшая методологическая и методическая задача психологического анализа. Эта задача по-разному решалась в различных школах отечественной психологии.

Л.С.Выготский неоднократно рассматривал два метода анализа психического - по элементам и единицам. В качестве единиц анализа

С.Л.Рубинштейн и А.Н.Леонтьев предлагали использовать действие, В.Н.Мясищев - отношение, Д.Н.Узнадзе и его школа - установку¹.

Рядом отечественных исследователей предложен принцип деятельно-опосредованного моделирования и изучения деятельности. Суть его состоит в том, что процессы деятельности должны моделироваться и изучаться не изолированно от структуры деятельности и не в готовой заданной форме, а опосредованно - через воссоздание более общего и целостного регулятивного контура, в который процессы принятия решения включались бы самим испытуемым как одно из необходимых средств регуляции его деятельности. Они должны задаваться не только извне, а создаваться самим субъектом.

В настоящее время появились работы, в которых в качестве единиц анализа различных видов деятельности предлагаются целостные акты деятельности² и структурно-функциональные единицы системного анализа³. Интересен, на наш взгляд, подход Б.Я.Шведина, который предлагает использовать ситуацию в качестве единицы анализа⁴.

Единица анализа деятельности всегда системна. Выступая как интегральное синтетическое понятие, она именно вследствие этого позволяет описывать (анализировать) управленческую деятельность более конкретно - с определенными последствиями для практики. Критерием правильности выбора единицы анализа является то, насколько она позволяет выявлять целостные свойства объекта - его структуру, динамику развития, свойства.

Ситуация как единица анализа полностью отвечает этим требованиям. Она позволяет осуществлять в системном единстве структурный, функциональный и генетический анализ деятельности. Основываясь на определении деятельности как специфически человеческой форме активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование, можно предположить, что для решения задачи ее психологического изучения необходимо анализировать в единстве

¹ См. Выготский Л.С. Собр.соч. - М., 1982. - Т.1; Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-Х т. - М., 1983. - Т. 2; Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1946; Мясищев В.Н. Структура личности и отношение человека к действиям. - М., 1956; Узнадзе Д.Н. Основные положения теории установки. - Тбилиси, 1961.

² Рейнвальд Н.П. Психология личности. - М.: Изд-во Университета Дружбы народов, 1987. - С.125-143.

³ Волков А.М., Микадзе Ю.В., Солнцева Г.Н. Деятельность: структура и регуляция. - М.: МГУ, 1987. - С.14-30.

⁴ Шведин Б.Я. Человеческий фактор в управлении войсками: проблемы и поиски. - М.: ВПА, 1989.

окружающий мир (среду), и саму активность субъекта деятельности. По утверждению Б.Я.Шведина, деятельность можно рассматривать в системе трехмерного пространства: задача, субъект деятельности, объективные условия деятельности.

При этом следует отметить, что введение и использование понятия “ситуация” является методическим приемом, позволяющим построить **модель** эффективной педагогической деятельности удобную для всестороннего исследования, наиболее полно и адекватно описывающую реальную педагогическую практику.

Таким образом, основные структурные элементы деятельности, выделяемые в психологии, - мотивы, действия, операции, цели, результаты и т.д. - интегрируются относительно конкретного субъекта деятельности в процессе выполнения конкретной задачи, в конкретных объективных условиях. Ситуация выступает как наименьшая, неделимая, системно организованная часть деятельности, в которой проявляются все ее основные элементы.

Шкала личной тревожности педагога. Данная методика исходит из концепции Ч. Д. Спилберга (дифференциация состояния тревоги и личной тревожности), необходимости учета особенностей ситуации, стандартных требований, предъявляемых к корректной разработке и использованию современных педагогических и психологических методик и тестов. Тест предназначен для выявления индивидуальных различий в реагировании на ситуацию затруднения. Эта характеристика дает представление об относительно устойчивых установках в восприятии педагогом различных сторон трудных ситуаций деятельности. Итоговые показатели по шкале личной тревожности находятся в диапазоне от 10 -12 - очень низкая тревожность, от 13-16 - пониженный уровень тревожности, от 16-22 - средний уровень тревожности, от 22-25 - повышенный уровень тревожности от 26 - 30 высокий уровень тревожности.

Методика "Исследования самоотношения" использовалась нами для изучения характера протекания рефлексивных процессов в процессе нахождения их или разрешения ими ситуации затруднения. Данная методика включает 9 шкал. Вкратце охарактеризуем их.

Шкала 1: закрытость - открытость.

Данная шкала отражает содержание, имеющее связь с рефлексией. Ответы на вопросы определяются одной из двух тенденций: либо критичностью, глубоким осознанием себя, внутренней честностью, либо конформностью или мотивацией социального одобрения. Фактически в шкале выражено глубокое или поверхностное проникновение в себя, открытое или закрытое (защитное) отношение к себе. Это измерение

близко к измерению осознанности "Я", которое, например, Розенберг включает в общую структуру рефлексивного "Я". Как показывают исследования данные первой шкалы тесно коррелируют со шкалой "лжи" ("L+" по ММИЛ), а также с подчиняемостью (E-), отрицанием тревоги и проблем (Q-) и отрицанием социально неодобряемых тенденций и желаний (4- по ММИЛ)

Шкала 2: самоуверенность.

Эта шкала задает отношение к себе как уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку. Положительный полюс соответствует самоуверенности, высокому самоотношению, ощущению силы своего "Я". отрицательный полюс связан с неудовлетворенностью своими возможностями, ощущение слабости, сомнением в способностях. Отмечается взаимосвязь показателей второй шкалы с социальной смелостью и отсутствием внутренней напряженности (Н+ и Q4- по 16 ЛФ), с хорошей социальной приспособленностью, отрицанием проблем, депрессивных состояний и аутичности (К+, О-, F-, 2-, 8-по ММИЛ), а также с внутренним локусом контроля, преимущественно в сфере достижений (Ио+, Ид+ по УСК).

Шкала 3: саморукводство.

Полученные результаты по этой шкале интерпретируют как представление о том, что основным источником активности и результатов деятельности является сам субъект. Высокие баллы по 3 шкале характеризуют человека, который отчетливо переживает собственное "Я" как внутренний стержень, интегрирующий и организующий его личность, деятельность и общение, испытывает чувство обоснованности и последовательности своих побуждений и целей. Кроме этого, ряд пунктов отражает мнение индивида о способности эффективно управлять и справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самого себя.

Противоположный полюс связан с верой субъекта в подвластность своего "Я" внешним обстоятельствам, плохой саморегуляцией, размытым локусом "Я", отсутствием тенденций искать причины поступков, результатов и собственных личностных особенностей в себе самом. Данный конструкт, лежит в основе этого измерения, близок к такой психологической переменной, как локус контроля, о чем и говорят корреляция с интернальностью (Ио+, Ид+, Ин+, Ип+ по УСК). Тем не менее, содержание данной шкалы имеет специфику по отношению к локусу контроля. Если последний выражает обобщенное представление субъекта об управляемости и предсказуемости мира, включая и результаты деятельности самого субъекта, то рассматриваемые данные самоотношения отражает, в

первую очередь, чувство субъекта по поводу управляемости и предсказуемости собственного "Я". Это специфическое измерение, близкое по содержанию одному из аспектов локуса контроля, выделяемому рядом авторов и называемому "личный контроль" (С. Р. Пантелеев, В. В. Столин, 1987).

Шкала 4: отраженное самоотношение.

Эта шкала отражает представление субъекта о том, что его личность, характер, деятельность способны вызывать у других симпатию, одобрение, уважение, понимание - или противоположные чувства. Проведенные исследования показывают взаимосвязь полученных результатов с показателями (А+, Q2- по 16 ЛФ), (4-, О- по ММИЛ).

Шкала 5: самооценочность.

Шкала отражает эмоциональную оценку своего "Я", ощущение ценности собственной личности и, одновременно, предполагает ценность своего "Я" для других. Противоположны полюс шкалы говорит о сомнении в ценности собственной личности, недооценке своего "Я", отстраненности и безразличии к своему "Я", потере интереса к своему внутреннему миру.

Шкала 6: самопринятие.

В основу построения этой шкалы положены утверждения, характеризующие чувство симпатии к себе, согласие со своим внутренним миром, принятия себя таким, какой ты есть. Шестая шкала не имеет противоположного полюса - утверждений, связанных с негативным отношением к себе, хотя по предположению его противоположным полюсом является самообвинение. Тем не менее, в феноменологическом пространстве индивидов они оказываются разделенными. Отсюда следует, что понижение, например, симпатии, не обязательно должно вести к повышению самообвинения (С. Р. Пантелеев). Опираясь на этот феномен, В. В. Столин предположил существование своеобразного "предохранительного механизма", защищающего симпатию, и заложенного уже в самом строении самоотношения (В. В. Столин, 1985).

Шкала 7: самопривязанность.

В содержании пунктов седьмой шкалы в первую очередь обращает на себя внимание желание или нежелание изменяться по отношению к наличному состоянию. Данные утверждения отражают некоторую ригидность Я-концепции, консервативную самодостаточность, отрицание возможности и желательности развития собственного Я. Общий фон отношения к себе - положительный, полностью принимающий. Даже переживания часто сопровождаются

привязанностью к неадекватному образу "Я" (С. Р. Пантилеев). В последнем случае, тенденция к сохранению такого образа - один из защитных механизмов самосознания. Противоположный полюс связан с сильным желанием измениться, неудовлетворенностью собой, тягой к соответствию с идеальным представлением о себе.

Шкала 8 : внутренняя конфликтность.

Показатели по восьмой шкале характеризуют наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой. В них отражается тенденция к чрезмерному самокопанию и рефлексии, протекающих на общем негативном фоне отношения к себе. Отрицание данных качеств может говорить о закрытости, поверхностном отношении к себе, отрицанию проблем. По общему психологическому содержанию данный аспект самоотношения можно обозначить как чувство конфликтности собственного "Я".

Судя по корреляции с другими методиками это чувство сопровождается тревожно-депрессивными состояниями, низкой самооценкой, фрустрированностью ведущих потребностей (O+ и Q4+ по 16 ЛФ), а также недовольством настоящей ситуацией, подчеркиванием трудностей, самоуглублением и наличием ригидных аффективных комплексов (F+, K-, 6+ по ММИЛ).

Шкала 9 : самообвинение.

В содержание данной шкалы вошли пункты, связанные с интрапунтивностью, самообвинением, отрицательными эмоциями в адрес "Я". В шкалу не вошли утверждения связанные с положительным отношением к себе. Это связано с тем, что расщепленность положительного - отрицательного отношения к себе является общим защитным механизмом самосознания (В.В.Столин, 1985). Взаимосвязь с другими методиками установка на самообвинение сопровождается внутренней напряженностью (Q4+ по 16 ЛФ), самообнаженностью и открытостью к восприятию отрицательных эмоций (L-, F+, K- по ММИЛ), существованием устойчивых аффективных комплексов, сопровождаемых тревожностью и повышенным вниманием к внутренним переживаниям, в первую очередь, отрицательного характера (6+, 7+, 8+ по ММИЛ).

Методика Басса-Дарки. Данная методика предназначена для определения уровня мотивационной агрессии, враждебности и включает в себя 8 шкал.

Шкала физическая агрессия - использование физической силы против других людей.

Шкала косвенная агрессия - направленность агрессивных, враждебных реакций на другое лицо.

Шкала раздражение - готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

Шкала негативизм - оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против сложившихся норм.

Шкала обида - зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

Шкала подозрительность - в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

Шкала вербальная агрессия - выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов.

Шкала чувство вины - выражает возможное убеждение субъекта, что он является источником агрессии, а также ощущаемые им угрызения совести.

Индекс враждебности включает в себя 5 и 6 шкалы, а индекс агрессивности (прямой или мотивационной) включает в себя шкалы 1,3,7.

Нормой агрессивности является величина ее индекса, равной 21 ± 4 , а враждебности - $6,5 - 7 \pm 3$.

Экспертный опрос проводился с целью ранжирования опрашиваемых учителей по следующим критериям эффективности педагогической деятельности: безошибочность педагогической деятельности, результативность педагогического труда, количество решаемых педагогических задач. Проверка пригодности кандидатов для экспертной деятельности осуществлялась методами беседы, анализа предыдущего опыта участия в экспертизе и эксперимента. Надежность экспертов оценивалась в подготовительный период способом повторного предъявления тренировочных заданий (тест-ретестовый метод), который позволил установить ее в приемлемых границах (статистически значимый коэффициент ранговой корреляции Спирмена, равный 0,758). Подготовка группы экспертов с учетом важности экспертизы проводилась по двум направлениям :

а) информационное обеспечение их материалами в адаптированной форме имеющими непосредственное отношение к экспертируемым вопросам;

б) квалиметрическое инструктирование в форме обучения применению оценочной шкалы.

Деятельность экспертов организовывалась в форме анализа конкретных ситуаций педагогической деятельности, продуктом которого являлся ранжированный перечень педагогов по критерию эффективности

деятельности. Степень согласованности мнений экспертов оценивалась с помощью коэффициента конкордации.

Обработка результатов производилась с использованием методов статистической обработки данных с применением статистических пакетов “EXEL”, “Statistika for Windows - 95”.

2.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИНАМИКИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕМ.

Проведенное исследование позволило собрать банк трудностей, характеризующий педагогическую деятельность учителей на различных этапах профессионального развития (таблица 4).

Таблица 4.

№	Типы трудных ситуаций	Примеры ситуации	Психологическая интерпретация
1	Адаптанты		
	Самоопределенческий	Переоценка отношения “человек - педагогическая деятельность”. Принятие ценностей, традиций педагогического коллектива.	Данные ситуации инициируют процессы индивидуализации и персонализации, лежащие в основе профессионального самоопределения.
	Учебно-педагогический	Вхождение в педагогический процесс, обучение основам реальной педагогической деятельности.	Данные трудности в большей степени связаны с изменением психологической структуры профессионализма под воздействием реальных условий деятельности
	Социально-психологический	Ситуации, связанные с адаптацией в новом коллективе, принятия норм, сложившихся в данной профессиональной среде	Данные ситуации возникают в следствии наличия коммуникационных барьеров, нарушений или как результат естественных адаптационных процессов.
	Социальный	Принятие социальной роли педагога.	В психологическом плане данные ситуации выступают наиболее критичными и деструктивными.

			Заниженный социальный статус педагога в обществе создает объективные препятствия в адаптации к деятельности.
	Профессионально-деятельностный	Овладение педагогическими техниками и технологиями.	В психологическом аспекте данные ситуации имеют высокий развивающий потенциал.
2	Стабильно - функционирующие		
	Самоопределенческий	Переоценка отношения к профессии педагога. Ситуации связанные с изменением предмета преподавания.	Психологический аспект данных ситуаций заключается в изменении системы отношений, как правило, через разрешения внутриличностного конфликта, связанного с изменением ценностных, смысловых оснований педагогической деятельности.
	Учебно-педагогический	Использование имеющихся знаний, навыков, умений в изменяющихся условиях.	В данном случае отмечается стремление учителя сохранить стереотипы, шаблоны деятельности в изменяющихся условиях
	Социально-психологический	Ситуации, связанные с ролевыми позициями учителя в педагогическом коллективе.	В психологическом плане педагог стремится удержать или повысить свою ролевую позицию. Данные ситуации характеризуются достаточно высоким уровнем межличностной конфликтности. Если роль является самоцелью, то конфликт носит разрушающий характер.
	Социальный	Ситуации, связанные с социальным статусом педагога в обществе.	В психологическом плане данные ситуации выступают наиболее критичными и деструктивными. Низкий социальный статус педагога приводит к периодическому процессу самоопределения к профессии, создает условия ранней депрофессионализации.
	Профессионально-деятельностный	Ситуации, возникающие при изменении норм	Психологический аспект этих ситуаций заключается в том,

		деятельности.	что фиксируется определенная недостаточность профессионализма вместе с тем, актуализируются механизмы профессионального развития
3	Педагоги - мастера		
	Самоопределенческий	Принятие творческой педагогической позиции.	В данных ситуациях важную роль играют психологические механизмы, обеспечивающие реализацию творческого “Я” педагога в деятельности.
	Учебно-педагогический	Ситуации, возникающие при внедрении инновационных педагогических технологий.	В психологическом плане внедрение инновационных технологий рассматривается как предметная реализация творческого “Я” педагога в деятельности.
	Социально-психологический	Преодоление антиинновационных барьеров в коллективе.	Психологический аспект данных ситуаций заключается в высоком уровне конфликтности, связанном с реакцией педагогического коллектива на нововведения.
	Социальный	Ситуации, возникающие при нарушении социальных норм, гарантий государства по отношению к педагогу.	Как и на предыдущих этапах профессионализации ситуации носят критичный и деструктивный характер. Это создает объективные трудности в реализации творческой активности педагога.
	Профессионально-деятельностный	Ситуации, связанные с применением новых педагогических технологий при изменении норм деятельности.	В данных ситуациях трудности носят развивающий характер, так как при их разрешении задействуются механизмы профессионального развития личности учителя.

Далее методом экспертного оценивания были выявлены группы учителей с высоким, средним и низким уровнями эффективности педагогической деятельности. Результаты оценивания представлены в таблице 5.

Таблица 5

	Адаптанты N = 59 (%)	Стабильно - функционалирующие N = 81 (%)	Педагоги - мастера N = 47 (%)
Высокий уровень эффективности	18	22	79
Средний уровень эффективности	59	47	11
Низкий уровень эффективности	23	31	10

Обобщение результатов исследования строилось относительно трудных ситуаций в педагогической деятельности (таблица 6).

Таблица 6

Тип ситуации	Адаптанты (%)			Стабильно - функционалирующие (%)			Педагоги - мастера (%)		
	Высокий уровень эффективности	Средний уровень эффективности	Низкий уровень эффективности	Высокий уровень эффективности	Средний уровень эффективности	Низкий уровень эффективности	Высокий уровень эффективности	Средний уровень эффективности	Низкий уровень эффективности
Самоопределенческий	12	22	29	11	31	38	18	14	37
Учебно-педагогический	10	18	33	5	17	27	5	4	4
Социально-психологический	32	39	31	19	27	34	47	39	56
Социальный	52	63	71	64	66	73	77	81	80
Профессионально-деятельностный	24	25	38	5	11	17	15	5	13

Полученные результаты можно проинтерпретировать следующим образом.

Для всех категорий учителей трудными ситуациями в педагогической деятельности являются ситуации связанные с социальным признанием результатов их деятельности. В абсолютном большинстве случаев именно данный тип ситуации субъективно воспринимается как самый трудный. Это объясняется и тем, что социальные ситуации имеет достаточно высокий уровень неопределенности, что находит свое выражение в вопросах финансирования, гарантированных формах социальной защиты и т.д.

Для группы адаптирующихся учителей характерными трудными ситуациями являются ситуации вхождение в профессиональную среду, принятие норм, ценностей, традиций педагогического коллектива, самой педагогической деятельности. Данные трудности носят объективный характер, а неопределенность связана с тем, что молодой учитель воспроизводит в реальной деятельности полученные знания, навыки, умения, нормы и ценности педагогической деятельности во время обучения. Сравнивая результаты опроса высоко, средне, низко эффективных учителей, следует отметить значимые различия в восприятии трудностей детерминированных процессами самоопределения и взаимосвязь их с учебно-педагогическими ситуациями. Данное положение, на наш взгляд, объясняется нарушениями психологических механизмов профессионального самоопределения во время учебы ВУЗе.

Для стабильно - функционирующих педагогов трудные ситуации выступают как следствие снятие неопределенности при реализации сложившихся педагогических стереотипов. В случае невозможности перестроиться возникают тенденции инициирующие повторный процесс профессионального самоопределения. При устойчивом росте данных тенденций цель деятельности заменяется целями самоопределения. Этим объясняются трудности в учебно-педагогических и профессионально-деятельностных ситуациях, что в свою очередь приводит к существенному снижению эффективности педагогической деятельности

Для педагогов - мастеров ситуации затруднения связаны с преодолением инновационного барьера. В педагогической деятельности барьеры проявляются в виде ограничений деятельности педагогов.

Проведенное исследование позволило продифференцировать барьеры относительно структуры профессионализма педагога (таблица 7).

Таблица 7.

№	Тип барьера	Примеры антиинновационных барьеров
1.	Барьер на операционном уровне профессионализма	“ У Вас все равно ничего не получится”; “Вы не справитесь с этим”; “Ваши технологии не применимы в условиях нашей школы”; “ У Вас не хватит опыта внедрить предложенную систему обучения”; “ Нельзя изменить систему обучения, если Вы не справляетесь со старой программой”; “Это у нас не получится”; “Зачем торопить события, в соседней школе это эксперимент не удался”. “Есть другие люди, которые способны внедрить данные предложения”. “ А Вы советовались с другими учителями?”
2	Барьер на мотивационном уровне	“Нам это не нужно”, “Я советую Вам заняться другим более простым делом”; “Нам не нужны Ваши

	профессионализма	эксперименты”; “Нам не понятны цели Вашего эксперимента”.
3	Барьер на смысловом уровне профессионализма	“Тебе это надо”; “Зачем связываться в прошлый раз ничего не получилось”; “Я бы советовал тебе не высовываться”, “Может попробуешь реализоваться на другой учебной площадке”; “ Я здесь не вижу ничего нового, здесь все равноценно и однозначно”; “ Я порекомендовал бы Вам задуматься о Вашем профессиональном предназначении”.

Данные барьеры создают неопределенность в инновационной деятельности учителя. Динамику образования трудностей можно представить следующим образом. При невозможности реализовать инновационные технологии педагог направляет свои усилия на преодоление антиинновационных барьеров. В случае не способности преодолеть данное препятствие трудности фиксируются в социально - психологических ситуациях. Это проявляется в увеличение конфликтов, актуализации барьеров и стереотипов в общении. Далее события могут развиваться по трем направлениями - преодоление барьера и внедрение в педагогический процесс нововведений или попытки внедрения новых педагогических технологий на других учебных площадках, или, за счет подмены целей деятельности, фиксация на конфликтных ситуациях в педагогическом коллективе.

Как правило, второй и третий вариант развития событий связан со значительным снижением эффективности педагогической деятельности.

Таким образом, проведенной исследование позволило определить типовые трудные ситуации в педагогической деятельности. Полученные результаты послужили основанием для изучения психологических механизмов преодоления учителем данных ситуаций. Анализ данных проводилось с учетом этапа профессионального развития педагога.

Адаптирующиеся педагоги. Обобщение результатов показывает, что в преодолении трудностей можно выделить ряд стратегий.

Конструктивная стратегия. В основе конструктивной стратегии лежат рефлексивные механизмы снятия внутренней конфликтности. Типичным для данной стратегии является следующие показатели (таблица 8).

Таблица 8

Методика	1 шкала	2 шкала	3 шкала	4 шкала	5 шкала	6 шкала	7 шкала	8 шкала	9 шкала
“Исследование самоотношения									
”	8	7	6	6	5	6	4	5	4
Методика Басса-Дарки Шкала	Низкий уровень мотивационной агрессии								
	Средний уровень тревожности.								

Рассматривая полученные результаты относительно материалов интервью с руководителями учителей, отметим, что педагоги в большей степени характеризуются как инициативные, ответственные, достаточно самостоятельные в рамках адаптационного периода.

Конструктивная стратегия с элементами защитной стратегии. Основу данной стратегии составляет группа психологических механизмов, которые обеспечивают положительную динамику профессиональной адаптации. Вместе с тем, отмечается, что трудность снимается за счет актуализации процессов снятия внутренней конфликтности и механизмов психологической защиты. Данные стратегии, как правило реализуются при разрешении трудностей социального и самоопределенческого характера.

Для данной группы учителей характерны следующие показатели (таблица 9).

Таблица 9

Методика	1 шкала	2 шкала	3 шкала	4 шкала	5 шкала	6 шкала	7 шкала	8 шкала	9 шкала
“Исследование самоотношения”									
Методика Басса-Дарки Шкала личной тревожности	5	7	5	5	5	7	4	6	4
	Средний уровень мотивационной агрессии								
	Средний уровень тревожности.								

Деструктивная стратегия с элементами защитной стратегии. Для учителей, реализующих данную стратегию, характерным является завышенный уровень тревоги, закрытость, завышенная самоуверенность, самооценность, самопривязанность, низкие показатели по шкале внутренней конфликтности, самообвинения. Элементами защитной стратегии выступают механизмы вытеснения, которые снимают внутреннюю конфликтность. Незрелость рефлексивных процессов приводит к накоплению тревожных ожиданий, которые в свою очередь деформируют структуру профессионализма. Наиболее чувствительным элементом здесь выступает смысловая компонента профессионализма, процессы саморегуляции в педагогической деятельности. Установлено, что среди данной группы учителей достаточно распространенным является синдром “эмоционального сгорания”. Типичным для данной стратегии являются следующие показатели (таблица 10).

Таблица 10

Методика "Исследование самоотношения "	1 шкала	2 шкала	3 шкала	4 шкала	5 шкала	6 шкала	7 шкала	8 шкала	9 шкала
	3	6	5	6	7	7	6	4	4
Методика Басса-Дарки Шкала личной тревожности	Средний уровень мотивационной агрессии Завышенный уровень тревожности.								

Деструктивная стратегия в деятельности педагога проявляется как реакция, на ожидаемые или на реальные события, которые являются травмирующими для молодого педагога. Наиболее часто эти ситуации носят самоопределенческий, социальный характер. В этом случае можно говорить о взаимодействии накопленных профессиональных деформациях (неустойчивая "Я" - концепция, неадекватная самооценка) и аномальных механизмов профессионального развития личности. Характерным для данной группы педагогов являются следующие показатели (таблица 11).

Таблица 11

Методика "Исследование самоотношения "	1 шкала	2 шкала	3 шкала	4 шкала	5 шкала	6 шкала	7 шкала	8 шкала	9 шкала
	3	4	4	5	5	4	5	6	8
Методика Басса-Дарки Шкала личной тревожности	Средний уровень мотивационной агрессии Высокий уровень личной тревожности.								

Результаты исследования деятельности педагогов по снятию трудностей были рассмотрены с позиции эффективности педагогической деятельности (таблица 12).

Таблица 12

Стратегии по снятию трудностей	Высокий уровень эффективности	Средний уровень эффективности	Низкий уровень эффективности
Конструктивная стратегия	62%	38%	-
Конструктивная стратегия с элементами защиты.	57%	40%	3%
Деструктивная стратегия с элементами защитной стратегии	-	35%	65%
Деструктивная	-	17%	83%

стратегия			
-----------	--	--	--

Таким образом, в ходе проведенного исследования установлено, что для адаптирующихся учителей внутренние условия снятия трудностей реализуются в виде устойчивых стратегий деятельности. По критерию эффективности наиболее приемлемыми выступают конструктивная стратегия и конструктивная с элементами защиты стратегия. Сравнительный анализ показал, что данные стратегии определяются степенью развития рефлексивных механизмов личности учителя, механизмами снятия внутренней конфликтности.

Стратегиями, негативно сказывающиеся на эффективности деятельности, являются деструктивная стратегия с элементами защитной стратегии и деструктивная стратегия. Анализ результатов позволяет сделать вывод, что в основе лежат нарушения в механизмах профессионального развития личности и вторичные новообразования профессиональной деформации.

Стабильно - функционирующие педагоги. Результаты исследования позволили в данной группе педагогов выделить учителей, ориентирующиеся на конструктивную стратегию с элементами защиты, на защитную стратегию, на деструктивную стратегию с элементами защиты, деструктивную стратегию.

Конструктивная стратегия с элементами защитной стратегии. Данная стратегия реализуется в процессе снятия трудностей следующим образом. Первоначально возникшая трудность фиксируется как невозможность реализовать педагогический стереотип, шаблон деятельности. Это приводит к актуализации мотивационной и смысловой сфер профессионализма. Вместе с тем, ригидность профессиональной “Я” - концепции педагога создает внутренние препятствия самоизменению учителя, что приводит к частичной коррекции деятельности. За счет актуализации защитных механизмов наиболее травмирующая часть ситуации вытесняется, рационализируется. То есть, момент самоизменения педагога ограничен психологическими защитами и “Я” - концепцией учителя. Для данной стратегии характерны следующие показатели (таблица 13).

Таблица 13

Методика	1 шкала	2 шкала	3 шкала	4 шкала	5 шкала	6 шкала	7 шкала	8 шкала	9 шкала
“Исследование самоотношения”									
	4	5	4	5	6	7	5	5	4
Методика Басса-Дарки	Средний уровень агрессивности. Вместе с тем, агрессивность носит ситуативный характер отмечается ее повышение при актуализации защитных механизмов.								
Шкала личной	Средний уровень тревожности. При возникновении трудностей, уровень тревожности повышается.								

Защитная стратегия. В основе данной стратегии лежат механизмы психологической защиты. Наиболее характерными формами психологической защиты являются: фиксация, вытеснение, рационализация. Данную стратегию можно рассматривать как результат преобразования конструктивной стратегии с элементами защиты. Это можно проиллюстрировать следующим образом. Результатом профессионального развития учителя являются устойчивые навыки, приемы в преодолении трудностей. При остановке или низкой динамики профессионализации данные образования принимают характер стереотипов, шаблонов. В случае возникновения ситуаций с повышенной трудности основные усилия направляются на сохранение сложившейся стереотипии. Как правило ситуациями повышенной трудности выступают ситуации связанные с ролевыми, статусными позициями учителя в педагогическом коллективе, с изменением норм профессиональной деятельности. Для данной стратегии характерным является низкие показатели по шкале внутренней конфликтности и самообвинения, при повышенной ситуативной тревожности и агрессивности (таблица 14).

Таблица 14

Методика	1 шкала	2 шкала	3 шкала	4 шкала	5 шкала	6 шкала	7 шкала	8 шкала	9 шкала
“Исследование самоотношения”									
	5	5	4	5	5	6	5	4	3
Методика Басса-Дарки			Повышенная ситуативная агрессивность						
Шкала личной тревожности			Повышенная ситуативная тревожность.						

Деструктивная стратегия с элементами защиты. Данная стратегия преодоления трудностей рассматривается как результат дисгармоничного профессионального развития личности учителя. Экспертный опрос, анализ анкет и самоотчетов позволяет зафиксировать, в этой группе учителей травмирующие ситуации, связанные с педагогической деятельностью, с семейно-бытовыми отношениями. При разрешении трудных ситуаций наблюдается резкое изменение эмоционального фона деятельности, неадекватная активность (от гиперактивности или до ухода от активного участия в разрешении трудностей). Отмечается повышенный уровень личной тревожности, мотивационной агрессивности при низкой критичности к себе, своим действиям, заниженным показателям по шкалам самоуверенность,

саморуководство, повышением по шкале внутренняя конфликтность (таблица 15).

Таблица 15

Методика	1 шкала	2 шкала	3 шкала	4 шкала	5 шкала	6 шкала	7 шкала	8 шкала	9 шкала
“Исследование самоотношения”									
Методика Басса-Дарки Шкала личной тревожности	3	4	4	5	5	4	5	6	8
	Повышенный уровень мотивационной агрессии								
	Повышенный уровень личной тревожности.								

Деструктивная стратегия. На этапе стабильного функционирования деструктивная стратегия выступает как результат накопленных профессиональных деформаций или как острая реакция на травмирующие события. Анализ результатов исследования показывает, что накопление деформаций выступает прямым следствием возрастных изменений, нарушений в процессе формирования структур педагогического профессионализма, развития синдрома “эмоционального сгорания”. Деструктивная стратегия как острая реакция на травмирующие события связана с недостаточностью механизмов саморегуляции в педагогической деятельности. Ситуациями, несущими высокий деструктивный потенциал, являются ситуации которые препятствуют реализации педагогом своих профессиональных ценностей, позиций, мотивов. При разрешении трудных ситуаций типичными являются негативный эмоциональный фон, неадекватная активность, конфликтность, враждебность, мотивационная агрессия, высокая личная тревожность (таблица 16).

Таблица 16

Методика	1 шкала	2 шкала	3 шкала	4 шкала	5 шкала	6 шкала	7 шкала	8 шкала	9 шкала
“Исследование самоотношения”									
Методика Басса-Дарки Шкала личной тревожности	3	4	4	5	5	4	5	6	8
	Высокий уровень мотивационной агрессии, повышенный уровень враждебности.								
	Высокий уровень личной тревожности.								

Результаты исследования деятельности педагогов по снятию трудностей были рассмотрены с позиции эффективности педагогической деятельности (таблица 17).

Таблица 17

Стратегии по	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
--------------	-----------------	-----------------	----------------

снятию трудностей	эффективности	эффективности	эффективности
Конструктивная стратегия с элементами защиты.	54%	46%	-
Защитная стратегия	18%	62%	20%
Деструктивная стратегия с элементами защитной стратегии	-	15%	85%
Деструктивная стратегия	-	6%	94%

Таким образом, в ходе проведенного исследования установлено, что для стабильно - функционирующих учителей внутренние условия снятия трудностей реализуются в виде следующих устойчивых стратегий деятельности: конструктивная стратегия с элементами защиты, защитная стратегия, деструктивная стратегия с элементами защиты, деструктивная стратегия.

По критерию эффективности наиболее приемлемым выступает конструктивная стратегия с элементами защиты. Сравнительный анализ показал, что данная стратегия определяется степенью гибкости профессиональной “Я”- концепцией, развитыми механизмами саморегуляции в педагогической деятельности, стереотипами в снятии типовых затруднений в деятельности.

Стратегиями, негативно сказывающимися на эффективности деятельности, являются деструктивная стратегия с элементами защитной стратегии и деструктивная стратегия. Анализ результатов позволяет сделать вывод, что в основе лежит накопление профессиональных деформаций, нарушения в механизмах саморегуляции в педагогической деятельности, острые реакции на ситуации, несущих высокий деструктивный потенциал.

Педагоги-мастера Обобщение результатов исследования позволило определить группы учителей ориентирующихся на конструктивную стратегию, конструктивную с элементами защиты стратегию и на деструктивную с элементами защиты.

Конструктивная стратегия. В основе данной стратегии лежит деятельность педагога по преодолению антиинновационных барьеров. Результатом деятельности выступают новые технологии разрешения трудных ситуаций, прогнозирования их развития и предупреждение. Отличительной чертой конструктивной стратегии является ее гибкость, которая позволяет учитывать сложившиеся нормы педагогической

деятельности, ценности и традиции педагогического коллектива при инновационном проектировании и внедрении новых технологий. Для данной группы учителей характерно: повышенный уровень мотивационной агрессивности, заниженная тревожность, открытость, самоуверенность, высокое саморукводство и отраженное самоотношение, низкая внутренняя конфликтность и самообвинение (таблица 18)

Таблица 18

Методика "Исследование самоотношения "	1 шкала	2 шкала	3 шкала	4 шкала	5 шкала	6 шкала	7 шкала	8 шкала	9 шкала
	6	7	6	7	5	6	5	4	3
Методика Басса-Дарки Шкала личной тревожности	Повышенная мотивационная агрессивность. Пониженная ситуативная тревожность.								

Конструктивная стратегия с элементами защиты. Данная стратегия преодоления трудностей выступает компромиссной, как результат фрагментарности в преодолении антиинновационных барьеров. В качестве примеров фрагментарности можно привести следующее: внедрение новшеств в качестве "вечного эксперимента" - искусственная задержка в экспериментальном статусе, внедрение инноваций "кусочным способом" - введение одного, как правило, второстепенного элемента технологии, "параллельное внедрение" - новшество сосуществует со старым, элементы не замещаются новыми, а продолжают действовать с ними. В этом случае стратегия реализуется в два этапа. На первом - частичное внедрение, на втором - преодоление фрагментарности. Данная стратегия обеспечивается механизмами психологической защиты, как правило, рационализацией или фиксацией. Это помогает педагогу структурировать ситуацию, простроить рациональные схемы по ее преодолению. Характерными показателями в этом случае являются тревожность, повышение по шкалам самоуверенность, саморукводство, самооценности, внутренняя конфликтность (таблица 19).

Таблица 19

Методика "Исследование самоотношения "	1 шкала	2 шкала	3 шкала	4 шкала	5 шкала	6 шкала	7 шкала	8 шкала	9 шкала
	4	6	6	5	7	5	5	7	4
Методика Басса-Дарки Шкала личной	Средний уровень мотивационной агрессии. Высокий уровень личной тревожности.								

Деструктивная стратегия с элементами защиты. Данную стратегию можно рассматривать как реакцию педагога на невозможность преодоления антиинновационного барьера. В этом случае за счет внешнего блокирования мотивационной и смысловой сферы профессионализма развивается фрустрационное напряжение, которое может перерасти во внутриличностный конфликт с актуализацией механизмов психологической защиты или через деформацию комплекса потребностей, привести к отказу от инновационной деятельности. Как показывают результаты исследования данная стратегия приводит к повышению личной тревожности, неуверенности в себе, негативному самовосприятию, заниженной самооценки (таблица 20). Для данной группы учителей характерен синдром “эмоционального восприятия”, с ярко выраженным комплексом негативного отношения к профессии: негативное отношение к ученикам, негативное отношение к работе, снижение профессиональной активности, раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, депрессия.

Таблица 20

Методика	1 шкала	2 шкала	3 шкала	4 шкала	5 шкала	6 шкала	7 шкала	8 шкала	9 шкала
“Исследование самоотношения”									
Методика Басса-Дарки Шкала личной тревожности	4	4	4	5	5	4	4	8	7
			Повышенный уровень мотивационной агрессии. Повышенный уровень враждебности. Высокий уровень личной тревожности.						

Результаты исследования деятельности педагогов по снятию трудностей были рассмотрены с позиции эффективности педагогической деятельности (таблица 21).

Таблица 21

Стратегии по снятию трудностей	Высокий уровень эффективности	Средний уровень эффективности	Низкий уровень эффективности
Конструктивная стратегия	65%	35%	-
Конструктивная стратегия с элементами защиты.	48%	52%	20%
Деструктивная стратегия с элементами защиты	-	39%	61%

Таким образом, в ходе проведенного исследования установлено, что для педагогов - мастеров внутренние условия снятия трудностей реализуются в виде следующих устойчивых стратегий деятельности: конструктивная стратегия с элементами защиты, деструктивная стратегия с элементами защиты.

По критерию эффективности наиболее приемлемым выступает конструктивная стратегия и конструктивная стратегия с элементами защиты. Сравнительный анализ показал, что данные стратегии определяются умением учителя при проектировании и реализации инноваций учитывать сложившиеся нормы педагогической деятельности, ценности и традиции педагогического коллектива. В зависимости от динамики преодоления антиинновационного барьера, внедрение новшеств может проходить в два этапа. В этом случае задействуются психологические защитные механизмы - рационализация, фиксация. Эти защиты позволяют педагогу переструктурировать ситуацию, простроить дополнительные интеллектуальные схемы по внедрению новых технологий.

Стратегией, негативно сказывающейся на эффективности деятельности, является деструктивная стратегия с элементами защитной стратегии. Анализ результатов позволяет сделать вывод, что в основе стратегии лежит механизм формирования фрустрационной напряженности, который может развиваться как внутриличностный конфликт или идти по пути деформации смысловой и мотивационной сфер профессионализма педагога.

2.3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОПТИМАЛЬНОГО ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Исследование в ходе профессионализации личности учителя трудных ситуаций, раскрытие психологических условий преодоления трудностей в педагогической деятельности позволило спроектировать и реализовать ряд психолого - педагогических технологий, направленных на оптимизацию стратегий деятельности учителя по преодолению трудностей в педагогической деятельности. Данные технологические решения реализованы в форме **профессионально-рефлексивного практикума (ПРП)**.

Гипотезой проведения профессионально-рефлексивного практикума являлось предположение, что формирование оптимальной

стратегии деятельности учителя по преодолению трудностей в педагогической деятельности целесообразно проводить во время педагогической практики, стажировок студентов - выпускников.

Методологическими основаниями для разработки концепции и сценария занятий послужили теоретические и практические подходы Л. А. Петровской, Ю. М. Жукова, П. В. Растянникова., В.А. Слостенина, Л.С. Подымовой, посвященные методологическим основам социально-психологического тренинга, работы Б.З. Вульфома, И.С. Ладенко, М.И. Найденова, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, раскрывающие технологию управления профессиональной рефлексией, работы Н.Б. Ковалевой, Г.Ф. Похмелкиной, М.Н. Попова, Г.К. Селевко описывающие процедурно-технологические аспекты проведения занятий методами активного обучения.

Принципы, реализуемые в проведении занятий следующие:

1. Принцип **деятельностного опосредования**. Данный принцип вытекает из самой логики концепции деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский). Однако, использование данного принципа применительно к конкретной ситуации занятий предполагает его дальнейшую конкретизацию и развитие (Л. А. Петровская).

2. Принцип **активности**. Перенос центра тяжести на участника занятий позволяет активизировать мотивационно-потребностную и эмоционально-волевою сферу личности. Действительно, сама возможность внести свой личный вклад в решение той или иной задачи мотивирует участника на активное сотрудничество и сотворчество.

3. Принцип **равенства позиций**, что означает пересмотр отношений между ведущим (педагогом) и участниками. Ведущий включается вместе со всеми в совместную коллективную познавательную деятельность, направляемую на разработку индивидуальных способов самостоятельной работы. Вместе с тем, равенство позиций означает не только то, что ведущий не стремится навязать обучаемым свое видение проблемы и действует вместе со всеми, но этот принцип означает и то, что каждый участник групповой работы становится поочередно как бы руководителем, лидером ситуации в группе. Реализация данного принципа позволяет на практике продемонстрировать признание ценности опыта другого уникальность каждой личности.

4. Принцип обеспечения **обратной связи**. Он тесно связан с принципом активности. Его реализация позволяет актуализировать образ себя” другого”, что обеспечивает адекватное восприятие групповых процессов. Непосредственно под **обратной связью** понимается открытое, аргументированное и конструктивное высказывание всеми

участниками практикума суждений, отражающих их видение и понимание различных ситуаций взаимодействия, которые возникают в ходе выполнения упражнений, процедур практикума. При этом выражение своего отношения осуществляется не абстрактно, а применительно к конкретной ситуации, моделирующих те или иные аспекты самопознания, саморазвития.

5. Принцип **“здесь и теперь”**. Следование этому принципу связано с ограничениями, которое вводится в групповое занятие. Обсуждению подлежит только то, что явилось предметом непосредственного восприятия для участников, то есть ситуации взаимодействия, смоделированные на занятиях.

6. Принцип **доверительности общения**. Лишь доверительная, доброжелательная атмосфера в группе создает возможность для нормальных искренних высказываний по всем обсуждаемым вопросам. Создание и поддержание в группе климата максимального психологического доверия является одной из центральных задач ведущего.

7. Принцип **формирования и реализации исследовательской позиции участника занятий** Данный принцип нам представляется особенно важным в силу ряда причин.

Во-первых, включенность в занятия в позиции исследователя позволяет защитить участников от эмоциональных перегрузок и перевода негативных эмоций в когнитивный план.

Во-вторых, исследование по сути своей является профессионально-творческой деятельностью, что позволяет облегчить понимание и освоение сложных рефлексивных действий, таких как проблематизация, отчуждение, субъективизация и других.

В-третьих, исследовательская позиция является одним из условий овладения рефлексивными технологиями.

В-четвертых, исследование многомерных затруднений в самостоятельной работе, позволяет каждому участнику осознанно выработать средства реализации собственных профессиональных ценностей.

В-пятых, исследовательская позиция облегчает понимание личностно-профессионального опыта других и позволяет найти адекватный язык для прояснения собственных затруднений.

В-шестых, исследовательская позиция необходима с точки зрения осмысления и развития собственных средств самоанализа, самопонимания, реструктурирования и обогащения личного педагогического опыта.

Наиболее технологичными методами активного обучения являются: групповая дискуссия, анализ конкретных ситуаций, демонстрация или игровое действие.

Групповая дискуссия. Групповая дискуссия по своей процедуре представляла собой коллективное обсуждение какой-либо проблемы, с конечной целью прийти к определенному общему мнению по ней.. Ее психологическая ценность состоит в том, что, благодаря принципу обратной связи, каждый участник получает возможность увидеть, как по-разному можно подойти к одной и той же проблеме.

Использование групповой дискуссии как метода практической групповой работы имеет свою специфику и связано с тем, что она выполняет ряд важных функций, являясь универсальным инструментом для формирования адекватного образа проблемы, его коррекции и в конечном счете расшатывания жестко фиксированных установок и профессиональных стереотипов².

Анализ конкретных ситуаций (АКС). Данный метод служил инструментом исследования и изучения, оценки и выбора, обучения и воспитания.

Достоинство метода заключается прежде всего в сочетании простоты и организации занятия с эффективностью результата. Под влиянием учебной работы над конкретными ситуациями традиционные подходы постепенно разрушаются, отвергаются самими слушателями как непродуктивные, а формируется новая система приемов и способов работы.

Метод АКС допускает анализ практически неограниченного разнообразия ситуаций для обучения студентов и слушателей. В учебном процессе при помощи этого метода изучались и оценивались следующие реальные или учебные ситуации:

- события на определенной стадии развития и состояния;

² Влияние групповой дискуссии на смену установок впервые было экспериментально изучено американским психологом К.Левинем. Изучение взаимосвязей между групповой дискуссией и изменением установок (принятие нового решения) позволило сделать вывод о том, что осуществленные изменения (32 процента в экспериментах К. Левина) произошли как результат дискуссии, по сравнению с изменениями под воздействием традиционной формы обучения-лекция (3 процента), связано, по-видимому, со следующими аспектами дискуссии: повышенная включенность каждого участника дискуссии в выработку отношения к обсуждаемой проблеме и, вследствие этого, уменьшение сопротивления к инновациям (иной точки зрения), укрепление собственной позиции за счет наблюдения за продвижением в направлении определенной точки зрения других участников дискуссии.

- явления или процессы завершившиеся или находящиеся в стадии развития;

- источники и причины отклонения от норм каких-либо фактов и явлений;

- зафиксированные результаты или наиболее вероятные последствия изучаемых явлений и процессов;

- поведения или действия конкретных лиц (участников рассматриваемых событий и ситуаций).

Под конкретной ситуацией понимается событие, которое включает в себя противоречие (конфликт) или вступает (вступало) в противоречие с окружающей средой. Наиболее характерная черта данных ситуации - неопределенность, непредсказуемость ее появления. Было бы неправильно полагать, что объектом учебных занятий должны быть только отрицательные ситуации. Чрезвычайно важны и ценны с точки зрения учебных целей ситуации, в которых присутствует положительный пример или опыт, изучение и заимствование которого приводит к повышению качества будущей педагогической деятельности. Однако ситуация с положительным содержанием должна включать в себя элемент конфликтности, борьбы, преодоления противоречий.

Можно предложить следующие варианты занятий по анализу конкретных ситуаций:

1-й вариант. В процессе подготовительной работы перед анализом ситуации слушатель должен устранить возможные пробелы в знаниях путем предварительного изучения "досье ситуаций", подготовленного преподавателем и включающим дополнительные материалы. Только после этого слушатель может приступить непосредственно к работе над ситуацией.

2-й вариант. Анализ ситуации проводится без предварительной подготовки, но все необходимые сведения слушатели могут получить на занятии, из специально подобранной преподавателем литературы, других источников.

3-й вариант. Анализ ситуации проводится без подготовки источников дополнительной информации. Справки дает преподаватель, к которому слушатели обращаются в ходе занятия.

4-й вариант. Анализ ситуации проводится без подготовки и источников, но в ходе работы слушатели должны суметь определить, какой информации, каких знаний им недостает и какие источники им необходимы.

Найденная ситуация нуждается в соответствующей обработке, которая сводится к следующим операциям:

- описание ситуации предельно ясным, простым языком (стилистическая обработка);

- описание плана занятия, постановка задачи для студентов и ее обоснование (методическая обработка).

Задание к ситуации включала в себя не более 5-7 вопросов. Приведем примерный вариант постановки вопросов к учебным ситуациям независимо от их содержания:

1. Как вы оцениваете то, что произошло в предложенной вам ситуации? Насколько она типична? Приходилось ли вам сталкиваться с подобными явлениями?

2. Какие ошибки и кем допущены в данной ситуации? Какова причина этих ошибок?

3. Какие нормы, правила, законы нарушены? Какими регламентирующими документами должны были бы руководствоваться участники данной ситуации?

4. Что посоветовали бы вы участникам ситуации, если бы оказались ее свидетелем? Кому и как следовало бы поступить? Как отреагировать? Какое принять решение?

5. Какие бы поступки, решения, действия предприняли вы, окажись в данной ситуации? Обоснуйте свои действия с точки зрения нравственных норм, педагогической логики, профессионального долга, закона.

6. Какие меры в данной ситуации могут быть предприняты ?

7. Предложите меры, которые предупредили бы возникновение подобных ситуаций. Обоснуйте свои предложения

8. Какие источники информации следует использовать для правильной оценки, анализа и решения данной ситуации? Каких знаний недостает лично вам для продуктивной работы над ситуацией?

9. Что полезного для себя вы извлекли из анализа ситуации?

10. Можно ли выработать алгоритм действий, решений в типичных ситуациях? Каким образом вы намереваетесь использовать опыт, приобретенный в процессе анализа учебных ситуаций, в своей будущей педагогической деятельности?

Занятие с использованием методов АКС имело следующую структуру: (таблица 22)

Таблица 22

Этапы занятия	Виды занятия	Содержание деятельности преподавателя и слушателей
---------------	--------------	----------------------------------------------------

1-й этап	Введение в изучаемую проблему.	Преподаватель обосновывает актуальность темы; обращает внимание на значение оптимального решения предлагаемой ситуации для выработки и правильных действий в самостоятельной работе.
2-й этап	Постановка задачи	Преподаватель предлагает разделить учебной группе на несколько подгрупп. Каждая из них получает пакет описания ситуации. Далее он определяет круг задач для подгрупп (изучить, проанализировать ситуацию, порядок работы, принять решение, оценить время и т.д.)
3-й этап	Групповая работа над ситуацией	Преподаватель наблюдает за работой подгрупп, отвечает на возникающие вопросы в связи с содержанием ситуации, напоминает о времени и правилах работы, консультирует.
4-й этап	Групповая дискуссия	Лидеры подгрупп выступают поочередно с сообщениями, содержащими решение по предложенной ситуации. Преподаватель анализирует ответы-решения, организует их обсуждение, задает уточняющие вопросы.
5-й этап	Подведение итогов, оценка работы	Преподаватель выделяет общий положительный результат коллективной работы над ситуацией, обращает внимание на позиции подгрупп, дает оценку их решений, обосновывает оптимальный выход из проблемной ситуации, помогает выработать алгоритм самостоятельной работы педагога очерчивает круг знаний и навыков, необходимых для успешного решения ситуаций подобного класса, дает задание, указывает литературу.

При проведении занятий методом АКС моделировались условия напряженной ситуации для развития у студентов механизмов саморегуляции следующими приемами:

- сокращение сроков для решения определенного учебного задания;
- решение задач при недостатке информации, наличие помех;
- введение в занятия неожиданных усложнений;
- проведение упражнений по сопоставлению и классификации отдельных целей своей деятельности в зависимости от их важности, сложности, сроков достижения;
- постановка задачи, требующей самостоятельного выбора одного способа решения из нескольких возможных;
- создание ситуаций, ведущих к частичной неудаче и требующих в дальнейшем повышенной активности;

- постановка задачи, связанной с немедленным переходом к самостоятельным и организованным действиям;
- создание ситуации соревнования.

Демонстрация или игровое действие. При характеристике демонстрации или игрового действия следует отметить, что данные методы отличаются большой самостоятельностью обучаемых в процессе его применения.

Среди игровых, демонстрационных методов проведения занятий наибольшее распространение получили ролевые и деловые игры.

В ходе **ролевой игры** отрабатывалась тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. При этом остальные участники выступают в качестве зрителей-экспертов.

После разыгрывания сюжета проводилось обсуждение увиденного. Цель данного обсуждения - сделать более очевидными, понятными взаимоотношения героев ролевой игры, мотивы их поведения, нормы, которым они следуют. Примерная схема подготовки и проведения игры представлена в таблице 23.

Блок-схема подготовки и проведения практического занятия с использованием метода разыгрывания ролей.

Таблица 23

I. Организационно-подготовительный этап		
I.I Обоснование выбора темы занятий, подлежащей изучению игровыми методами (игровым моделированием)	1.2 Определение педагогического замысла игрового занятия (сценарий)	
I.I.I. Определение ведущего метода игрового обучения для данного занятия.	1.2.1. Определение последовательности игровых и неигровых фрагментов практического занятия.	1.2.2. Назначение органов управления игровой учебной (познавательной) деятельностью, назначение экспертов
	Определение приемов и способов "входа" и "выхода" в (из) игровые(ых) ситуации(ий)	Описание ролей, ролевые обязанности (инструктаж)

	Выработка правил игрового поведения	Разработка инструмента игрового занятия
	Определение критериев успешных действий и их оценки	Составление алгоритма собственных действий преподавателя
1.1.3. Составление основного игрового сюжета, подготовка системы проблемных ситуаций для игровых фрагментов	1.2.3. Написание плана проведения практического занятия методом разыгрывания ролей	
2. Этап ролевой игры (игровая имитация)		
А. Установка на игру	Б. Психолого-педагогическая разминка	В. Включение в работу экспертных групп
2.1. Использование ролевого предписания и правил игры	2.2. Имитация конкретной деятельности на базе игровой модели с помощью разыгрывания основного игрового сюжета и проблемных ситуаций	
	2.2.1. Алгоритм проведения игрового фрагмента	
	задание на исполнение роли	выполнение задания (роли)
2.3. Отработка учебного материала и дидактических проблем в неигровых фрагментах занятий		
Обсуждение исполнения роли и оценки экспертов	Оценка выполнения задания (роли) экспертами	

Деловая игра использовалась для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления пройденного материала. В ходе деловой игры имитировалась деятельность педагога, использовались реальные факты, события и условия деятельности. Технология деловой игры состоит из следующих этапов³ (таблица 24).

Этап подготовки. Подготовка деловой игры начиналась с разработки сценария - условного описания ситуаций и объекта. В

³ Г. К. Селевко Современные образовательные технологии. М., Народное образование 1998 59 с

сценарии отражались: учебная цель занятия, описание проблемы. Обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и основные характеристики действующих лиц.

Далее происходил ввод в игру, ориентация участников и экспертов. Определялся режим работы, формулировались главная цель занятия, обосновывалась постановка проблемы и выбор ситуации. При необходимости выдавались рабочие материалы, инструкции, вводятся правила и дополнительные ограничения. На первом этапе допускались предварительные контакты между участникам различных групп, однако, накладывался запрет на отказ от полученной роли, выхода из игры, пассивное отношение к игре, подавление активности, нарушение регламента и этики поведения.

Этап проведения - непосредственно сама игра. В процессе игры участники использовали групповую дискуссию, мозговой штурм, консультации с ведущим. В зависимости от содержания деловой игры вводились различные типы позиций участников. Позиции, проявляющиеся по отношению к содержанию работы в группе: генератор идей, разработчик, имитатор, диагност, эрудит.

Организационные позиции: организатор, координатор, контролер, манипулятор.

Рольевые позиции могут вводиться исходя из реальной структуры педагогического коллектива т.д.

Социально-психологические позиции: лидер, предпочитаемый, принимаемый, независимый, не принимаемый, отвергаемый.

Технологическая схема деловой игры.

Таблица 24

Этап подготовки	Разработка игры	- разработка стратегии; - план деловой игры; - общее описание игры; - содержание инструктажа; - подготовка материального обеспечения.
	Ввод в игру	- постановка проблемы, целей; - условия, инструктаж; - регламент, правила; - распределение ролей; - формирование групп; - консультирование.
Этап проведения	Групповая работа над заданием	- работа с источниками; - мозговой штурм; - работа с ведущими.

	Межгрупповая дискуссия	<ul style="list-style-type: none"> - выступление групп; - защита результатов; - правила дискуссии; - работа экспертов.
Этап анализа и обобщения		<ul style="list-style-type: none"> - выход из игры; - анализ, рефлексия; - выводы, обобщения; - рекомендации.

Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры включал выступления экспертов, обмен мнениями, защита участниками игры своих решений и выводов. На заключительном этапе важная роль отводилась рефлексии процессов, происходящих на групповой работе. Как правило, рефлексия задается вопросами типа: “Что нового вы узнали?”, “Как можно использовать полученные знания в условиях реальной профессиональной деятельности?”. Необходимость рефлексии обусловлена тем, что, являясь действием, направленным на осознание происходящего она выполняет и функцию смысловой перевязки между различными частями и процедурами практикума. Действительно, если на демонстрации и групповой дискуссии осмысливается опыт взятый непосредственно из жизни, то в ходе рефлексии происходит интеграция полученного опыта. Это, во-первых, а, во-вторых, рефлексия обеспечивает обратную связь, которая характеризует эмоциональное состояние группы, дает фактический материал для коррекции процедур занятий.

Организационные аспекты проведения профессионально-рефлексивного практикума. Практикум проводился на материале трех экспериментальных групп.

Две группы образовали молодые педагоги находящиеся на разных стадиях адаптационного периода к профессиональной деятельности. Третью группу - стажеры, студенты педагогических вузов.

Численность экспериментальных групп составила:

1-я группа - 13 учителей;

2-я группа - 11 учителей

3-я группа - 14 студентов-практикантов,

Для измерения изменений качественных характеристик профессионального самосознания, возникших под воздействием ПРП нами использовались ряд методик - “Самоотчет”, методика “Исследование самоотношения”, углубленное интервью по вопросам затруднений в профессиональной деятельности учителя

Опишем результаты, полученные с помощью самоотчетов студентов и учителей, прошедших профессионально-рефлексивный

практикум.

Самоотчеты позволяют зафиксировать то, как сами испытуемые оценивают изменения, которые произошли с ними под воздействием средств ПРП.

Самоотчеты, написанные всеми испытуемыми (36 участниками экспериментальных групп), представляют собой развернутые ответы на вопрос “Что мне дали занятия профессионально-рефлексивного практикума?”. Все вместе, и каждый в отдельности, представляют собой обширный и ценный материал, касающийся общей оценки эффективности проведенной работы, достижений отдельных участников.

Прежде чем перейти к описанию общих результатов, полученных с помощью самоотчетов, приведем для примера несколько достаточно типичных самоотчетов.

Самоотчет испытуемого С.Т. - учитель.

“Проведенные занятия показали мне, что я вполне смогу справиться с теми трудностями, которыми насыщена моя работа. Больше всего мне понравился прикладной аспект занятий, выход на конкретную педагогическую практику. ”

Самоотчет испытуемой Л.П. - студентка 5-го курса.

“На стажировке я принимала участие в работе профессионально рефлексивного практикума. Для меня это было одно из самых полезных практических мероприятий. Появилась осознанность деятельности, прогнозируемость возникновения трудностей в работе, почувствовала, что могу справиться с ними.”

Самоотчет испытуемой С.О. - студентка 5-го курса

“В педагогическом плане данные занятия помогли мне увидеть новые формы работы учителя. Мне кажется, что будет достаточно продуктивно, если данные занятия в упрощенной форме проводить на этапе профориентации, тогда меньше будет разочарований...”

Содержательный анализ самоотчетов испытуемых приведен в таблице 25

Таблица 25

Анализ самоотчетов испытуемых.

Рубрики, отмеченные в самоотчете	Экспериментальные группы		
Овладение методами анализа ситуации затруднения с различных позиций профессиональной деятельности.	30%	35%	75%
Оптимальное сочетание в своей деятельности интересов коллег по работе.	30%	40%	20%
Овладение навыками самоанализа, самосовершенствования при снятии трудностей в деятельности..	30%	40%	55%
Решение проблем, связанных с трансляцией профессиональных	20%	30%	20%

трудностей на семейно-бытовую сферу.			
Приобретение знаний, навыков, умений прогнозирования и предотвращения конфликтных ситуаций, связанных с затруднениями в профессиональной деятельности.	20%	30%	30%
Возможность использования элементов ПРП в работе с учениками.	30%	25%	30%

Сравнивая полученные результаты можно отметить следующее:

1. Профессионально-рефлексивный практикум для испытуемых по своему характеру стал учебной площадкой по выработке студентами и молодыми учителями средств по разрешению ситуаций затруднения в профессиональной деятельности

2. За счет процедур, направленных на рефлексию затруднений в профессиональной деятельности произошло перевод затруднений в проблемную плоскость с последующей депроблематизацией, через создание учителем личных стратегий по преодолению трудностей.

3. Полученные данные показывают нам, что наиболее динамичные изменения происходят в студенческой группе.

Количественные показатели формирования оптимальных стратегии преодоления трудностей при проведении эксперимента содержатся в таблице 26.

Таблица 26

Сводная таблица количественных показателей, для экспериментальных и контрольных групп. (входной и выходной контроль).

№	до эксперимента	после эксперимента	Δ
Экспериментальные группы			
1-ая группа	11	3	8
2-ая группа	9	2	7
3-ая группа	8	1	7
Контрольные группы.			
1-ая группа	10	10	0

Экспериментальные данные показывают, что средства профессионально-рефлексивного практикума достаточно эффективны для оптимизации деятельности учителя по преодолению трудностей. Использованный критерий “хи”-квадрат позволил обосновать статистическую значимость полученных в ходе эксперимента результатов.

Таблица 27

**Расчет статистической значимости изменения
экспериментальных данных входного и выходного контроля.**

№ группы.	$(n - n_i)^2$	Эмпирический χ^2	Табличный χ^2	Статистическая значимость
Экспериментальные группы				
1-ая группа	64	21,3	7,82	значим
2-ая группа	49	24,5	7,82	значим
3-ая группа	49	49	7,82	значим
Контрольные группы				
2-ая группа	0	-	7,82	не значим

Резюмируя анализ качественно-количественных характеристик полученных по итогам проведения формирующего эксперимента, необходимо отметить следующее:

1. Предложенная система в виде профессионально-рефлексивного практикума является достаточно эффективным средством для воздействия на процесс формирования оптимальных стратегий преодоления трудностей учителем в педагогической деятельности.

2. Количественные данные результатов ПРП убедительно доказывают о возможности использования данной формы профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.

Проектирование организационно-практических основ внедрения ПРП, как целостной системы, или отдельных его элементов в практику профессиональной подготовки педагогических кадров, является самостоятельной исследовательской задачей.

Принципы, реализуемые в ходе проведения ПРП, предъявляют особые требования к ведущему практикума. Именно руководитель несет ответственность за развитие психологического климата группы, являющегося предпосылкой оптимального группового процесса в целом и эффективности профессионального и личностного развития участников практикума. Роль руководителя тренинга требует от него особых личностных и профессиональных качеств и, следовательно, научно-методической организационной подготовленности. Задачи практической деятельности руководителя группы ПРП, непосредственно влияющего на параметры группового процесса и опосредованно - на его участников, ставят его перед необходимостью иметь глубокие и целостные представления о личности и деятельности педагога а также владеть

концептуальной системой активной социально-психологической подготовки

Вместе с тем, использование отдельных элементов ПРП в деятельности практического психолога, педагога - куратора в индивидуальной или групповой работе предполагает:

- деятельность, направленную на теоретический анализ существующих и моделирование недостающих внешних объективных условий развития отношений “человек-профессия”;
- реальное построение обстановки развития, в наибольшей степени отвечающей целям профессионального становления личности педагога;
- совместную деятельность исследователя и исследуемого, направленную на присвоение последним содержание, заложенного в развивающем методе, методике;
- осознанное, открытие личностью изменяемых отношений как собственных внутренних качеств, собственного “Я”, осмысление объективной логики развития отношений “человек-профессия”;
- изменение психологом своего исследовательского подхода под влиянием новых, усложнивших взаимодействия условий;
- выход, прорыв личности за пределы данной ситуации, становление внутриличностных предпосылок для развития отношения “человек-профессия” на более высоком уровне.

Данные положения могут быть реализованы в следующих методических приемах:

- организация активной работы молодого учителя со специальной психологической литературой с целью формирования у них психологического категориального аппарата оценки, познания других, самопознания и самооценки;
- задания, связанные с самостоятельным, творческим построением обобщенной модели или системы отношения “человек-профессия”;
- демонстрация, показ, обсуждение с педагогами поступков, действий в ситуациях затруднений в профессиональной деятельности;
- задание смоделировать, спрогнозировать свои отношения и действия в данных ситуациях;
- прием анализа отношений, действий, поступков других людей включенных в ситуацию затруднений, с последующим обобщением и гипотетическим заключением присущих им личностных качеств;
- прием определения и оценки педагогом отношений других людей к его поступкам и действиям в ситуациях затруднений;

- прием анализа своих отношений и действий в ситуациях затруднений с последующим гипотетическим заключением о проявленных качествах “Я”;

- прием самоисследования, предполагающий обобщенную самооценку и самопознание личности по системе заданных психологических параметров отношения “человек-профессия”;

- прием творческого моделирования индивидом конкретных ситуаций в педагогической деятельности.

Исходя из вышеперечисленных требования к деятельности психолога, можно предположить, что кадровым контингентом, наиболее соответствующим задаче психологического сопровождения профессионального становления педагогов являются специально подготовленные школьные психологи, имеющие необходимые теоретические знания и опыт педагогической работы.

Программа подготовки слушателей по данному направлению должна включать в себя следующие основные этапы:

1. Изучение теоретического курса, выполняющего вводно-ознакомительную функцию и состоящего из блоков:

- 1.1. Сущность профессионально-рефлексивного практикума как элемента системы профессиональной подготовки молодых учителей;

- 1.2. Особенности структуры личности педагога и педагогического коллектива.

- 1.3. Профессиональная культура школьного психолога - руководителя ПРП.

2. Прохождение курса профессионально-рефлексивного практикума в качестве “рядового” члена группы.

3. Участие в практических занятиях по изучению и проектированию конкретных программ и технологий ПРП.

4. Стажировка в качестве руководителя группы ПРП. формирующем эксперименте

Подготовка руководителей профессионально-рефлексивного практикума и самостоятельная разработка ими частных целевых программ и методик, учитывающих их индивидуальные стилевые особенности профессионального поведения и основные параметры конкретного контингента участников группы, требуют для своего осуществления создание специального научно-методического банка. Этот научно-методический банк должен включать совокупность типовых программ, дифференцированных по видам педагогической деятельности, по специфическим особенностям контингента обучаемых (стаж работы, типичные затруднения в профессиональной деятельности, занимаемая должность), а также описание технологии профессионально-

рефлексивного практикума, батарей диагностических средств для комплексной оценки эффективности практикума. В банк могут входить пособия, методические руководства, учебные видеоматериалы, реферативные сборники.

Перспективы внедрения профессионально-рефлексивного практикума, использование его отдельных элементов в групповой или индивидуальной работе зависят от ряда конкретных организационно-практических условий. В настоящее время наиболее реальной представляется возможность использования методов ПРП в ходе профессиональной ориентации и консультирования, повышения профессиональной квалификации и переквалификации, профессионально-психологического сопровождения педагогического процесса в ВУЗе.

В качестве организационно-практических условий реализации этой возможности можно назвать наличие разработанных в диссертационном исследовании программы проведения ПРП, технологии проведения занятий, совокупности методических процедур индивидуальной работы школьного психолога с педагогами, комплекс диагностических средств, позволяющих определять уровень сформированности профессионального самосознания.

Нам представляется, что предложенная нами программа профессионально-рефлексивного практикума, может быть использована как самостоятельный спецкурс, в рамках преддипломной практики, стажировок. Это обусловлено тем, что, во-первых, к этому времени студенты имеют более обширные знания о характере и содержании своей будущей профессиональной деятельности, во-вторых, у студентов-выпускников в гораздо большей степени сформирована модель отношения к будущей профессии, и, следовательно, выше мотивация к получению знаний, их осмысления, которые могут быть использованы в практической деятельности педагога.

Создание материально-организационных основ внедрения профессионально-рефлексивного практикума в учебный процесс в высших учебных заведениях тесно связано с повышением технической оснащенности учебного процесса..

Данное обсуждение организационно-практических условий внедрения профессионально-рефлексивного практикума в профессиональную подготовку педагогических кадров носит **характер постановки проблемы.**

Многие вопросы требуют более детального анализа и специального изучения. Однако, все вышеизложенное показывает нам перспективность описанного направления, необходимость его

дальнейшей разработки и позволяет сделать вывод о наличии благоприятных условий для внедрения ПРП в практику обучения в ВУЗах.

Таким образом, итоги формирующего эксперимента подтвердили предположение о том, что формирование оптимальной стратегии деятельности учителя по преодолению трудностей в педагогической деятельности целесообразно проводить во время педагогической практики, стажировок студентов - выпускников.

Профессионально-рефлексивный практикум, выступающий как средство формирующих взаимодействий психолога с молодыми учителями и студентами педагогических вузов, показал свою достаточную эффективность.

Опыт применения профессионально-рефлексивного практикума показал необходимость подготовки кадров школьных психологов, педагогов, владеющих в достаточной степени рефлексивными техниками и технологиями.

ВЫВОДЫ.

Опытно-экспериментальная работа исследования психологического содержания динамики преодоления трудностей учителем строилась на основе материалов тестирования, обобщения независимых экспертных оценок, анализа психологического содержания трудных ситуаций педагогической деятельности. Полученные результаты рассматривались относительно следующих критериев эффективности профессиональной деятельности: безошибочность педагогической деятельности, результативность педагогического труда, количество решаемых педагогических задач.

Результаты исследования позволили выделить трудные ситуации в деятельности учителя на различных этапах профессионального развития. Для группы адаптирующихся учителей характерными трудными ситуациями является: вхождение в профессиональную среду, принятие норм, ценностей, традиций педагогического коллектива, самой педагогической деятельности. Данные трудности носят объективный характер, а неопределенность связана с тем, что молодой учитель воспроизводит в реальной деятельности полученные знания, навыки, умения, нормы и ценности педагогической деятельности во время обучения.

Для стабильно - функционирующих педагогов трудные ситуации выступают как следствие снятия неопределенности при реализации сложившихся педагогических стереотипов. В случае невозможности перестроиться возникают тенденции инициирующие повторный процесс профессионального самоопределения.

Для педагогов - мастеров ситуации затруднения связаны с преодолением инновационного барьера. В педагогической деятельности барьеры проявляются в виде ограничений деятельности педагогов.

Установлены следующие стратегии, которые реализуют учителя в преодолении трудностей педагогической деятельности.

Для адаптирующихся учителей по критерию эффективности наиболее приемлемыми выступают конструктивная стратегия и конструктивная с элементами защиты стратегия. Данные стратегии определяются степенью развития рефлексивных механизмов личности учителя, механизмами снятия внутренней конфликтности. Стратегиями, негативно сказывающимися на эффективности деятельности, являются деструктивная стратегия с элементами защитной стратегии и деструктивная стратегия. В основе данных стратегий лежат нарушения в механизмах профессионального развития личности и вторичные новообразования профессиональной деформации.

Для стабильно- функционирующих учителей наиболее эффективной выступает конструктивная стратегия с элементами защиты. Данная стратегия определяется степенью гибкости профессиональной "Я"- концепцией, развитыми механизмами саморегуляции в педагогической деятельности, стереотипами в снятии типовых затруднений в деятельности. Стратегиями, негативно сказывающимися на эффективности деятельности, являются деструктивная стратегия с элементами защитной стратегии и деструктивная стратегия. В основе этих стратегий лежат накопления профессиональных деформаций, нарушения в механизмах саморегуляции в педагогической деятельности, острые реакции на ситуации, несущих высокий деструктивный потенциал.

Для педагогов мастеров в основе конструктивной стратегии и конструктивной стратегии с элементами защиты лежат умения учителя при проектировании и реализации инноваций учитывать сложившиеся нормы педагогической деятельности, ценности и традиции педагогического коллектива.

В основе неэффективных стратегий лежит механизм формирования фрустрационной напряженности, который может развиваться как внутриличностный конфликт или идти по пути деформации смысловой и мотивационной сфер профессионализма педагога.

Полученные результаты были использованы в формирующем эксперименте. В ходе эксперимента подтвердилась его гипотеза - формирование оптимальной стратегии деятельности учителя по преодолению трудностей в педагогической деятельности целесообразно

проводить во время педагогической практики, стажировок студентов - выпускников. Формирующий эксперимент проводился в форме профессионально-рефлексивного практикума. Данная форма проведения занятий с молодыми учителями, студентами старшекурсниками показала свою достаточную эффективность.

Опыт применения профессионально-рефлексивного практикума выявил необходимость подготовки кадров школьных психологов, педагогов, владеющих в достаточной степени рефлексивными техниками и технологиями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Раскрытие психологического содержания трудностей в педагогической деятельности проводилось в рамках исследования профессионального развития личности учителя.

С этих позиций исследование проблематики трудностей в педагогической деятельности строилось по следующим направлениям:

- анализ основных подходов, сложившихся в отечественных и зарубежных школах к изучению трудностей в педагогической деятельности;

- исследование трудностей, вызванных объективными процессами профессионального становления личности учителя;

- выявление специфических характеристик трудностей, детерминированных внутриличностными условиями;

- опытно-экспериментальное исследование деятельности учителей по разрешению трудных педагогических ситуаций;

- формирование оптимальной стратегии деятельности учителя по преодолению трудностей в педагогической деятельности.

В ходе диссертационного исследования основная гипотеза подтвердилась. Теоретико-методологический анализ проблемы, а также результаты экспериментальных исследований позволяют утверждать, что трудности в педагогической деятельности возникают в процессе разрешения противоречия “человек-профессия” и выступают как отсутствие или недостаточность в развитии психологических структур профессионализма учителя, препятствующие активности личности и приводящие к остановке, разрывам, ошибкам в педагогической деятельности. Трудности определяются двумя группами условий:

1 группа условий детерминирована объективным характером деятельности, высоким уровнем неопределенности новых профессиональных задач педагогической деятельности;

2 группа условий определяется следующими новообразованиями в психологической структуре профессионализма педагога: адекватной “Я”- концепцией, устойчивой профессиональной самооценкой, мотивами самосовершенствования, самореализации, профессионального самоутверждения, рефлексивными механизмами снятия внутренней конфликтности.

Изучение проблемы трудностей в педагогической деятельности, данные опытно-экспериментальной работы позволяют сделать некоторые теоретические и практические выводы.

1. Анализ объективной стороны трудностей педагогической деятельности показал необходимость определения психологической

структуры профессионализма педагога и изучение процесса его становления.

В настоящем исследовании профессионализм педагога определяется как системное качество субъекта педагогической деятельности. Структура профессионализма педагога образована операционной, мотивационной, смысловой сферами, педагогической компетентностью. Системный характер профессионализму придается процессами саморегуляции в педагогической деятельности.

В своем развитии профессионализм педагога проходит следующие этапы:

- формирование профессиональных намерений;
- профессиональное обучение;
- профессиональная адаптация;
- этап стабильного функционирования;
- этап новаторства, мастерства.

Каждому этапу профессионального развития соответствуют новые профессиональные задачи, характерной чертой которых является неопределенность. Неопределенность создает объективные преграды (трудности) в достижении учителем целей педагогической деятельности и проявляется в трех аспектах: операционном - “Не знаю как”, мотивационном - “Не знаю что”, смысловом - “Не знаю зачем”.

2. Выявлены психологические механизмы профессионального развития, которые обеспечивают конструктивное преодоление трудностей: психологические механизмы основанные на сочетании и реорганизации природных особенностей и качеств человека под воздействием условий жизнедеятельности, компенсаторные механизмы, механизмы индивидуализации, механизмы интеграции, рефлексия.

3. Определены внутриличностные условия формирования и развития трудностей в педагогической деятельности.

Первая группа условий связана с механизмами образования, закрепления эмоциональной напряженности и на ее основе формирования негативных качеств личности .

Вторая группа условий связана с актуализацией механизмов психологической защиты личности педагога.

Третью группу условий составили психологические новообразования, сформированные в результате функционирования механизмов профессиональной деформации личности учителя.

4. Данные условия определяют стратегию учителя по снятию трудностей в педагогической деятельности. Деструктивная стратегия, в основе которой лежат преимущественно механизмы

профессиональной деформации личности учителя. При реализации данной стратегии трудность снимается за счет деформации сфер профессионализма.

Защитная стратегия, которая строится на актуализации механизмов психологической защиты. В данном случае трудность не снимается или снимается только частично, что приводит к отсроченному эффекту.

5. Полученные выводы легли в основу проведения экспериментальной работы по исследованию психологического содержания процесса преодоления трудностей учителем на различных этапах профессионализации. Данная работа строилась на основе материалов тестирования, обобщения независимых экспертных оценок, анализа психологического содержания трудных ситуаций педагогической деятельности. Полученные результаты рассматривались относительно следующих критериев эффективности профессиональной деятельности: безошибочность педагогической деятельности, результативность педагогического труда, количество решаемых педагогических задач.

Результаты исследования позволили конкретизировать содержание трудных ситуаций в деятельности учителя на различных этапах профессионального развития.

Для группы адаптирующихся учителей характерными трудными ситуациями является: вхождение в профессиональную среду, принятие норм, ценностей, традиций педагогического коллектива, самой педагогической деятельности. Данные трудности носят объективный характер, а неопределенность связана с тем, что молодой учитель воспроизводит в реальной деятельности полученные знания, навыки, умения, нормы и ценности педагогической деятельности во время обучения.

Для стабильно - функционирующих педагогов трудные ситуации выступают как следствие снятия неопределенности при реализации сложившихся педагогических стереотипов. В случае невозможности перестроиться возникают тенденции, инициирующие повторный процесс профессионального самоопределения.

Для педагогов - мастеров ситуации затруднения связаны с преодолением инновационного барьера. В педагогической деятельности барьеры проявляются в виде ограничений деятельности педагогов.

6. Установлены следующие стратегии, которые реализуют учителя в преодолении трудностей педагогической деятельности.

Для адаптирующихся учителей по критерию эффективности наиболее приемлемыми выступают конструктивная стратегия и

конструктивная с элементами защиты стратегия, которые определяются степенью развития рефлексивных механизмов личности учителя, механизмами снятия внутренней конфликтности. Стратегиями, негативно сказывающимися на эффективности деятельности, являются деструктивная стратегия с элементами защитной стратегии и деструктивная стратегия. В основе данных стратегий лежат нарушения в механизмах профессионального развития личности и вторичные новообразования профессиональной деформации.

Для стабильно- функционирующих учителей наиболее эффективной выступает конструктивная стратегия с элементами защиты. Данная стратегия определяется степенью гибкости профессиональной “Я”- концепцией, развитыми механизмами саморегуляции в педагогической деятельности, стереотипами в снятии типовых затруднений в деятельности. Стратегиями, негативно сказывающимися на эффективности деятельности, являются деструктивная стратегия с элементами защитной стратегии и деструктивная стратегия. В основе этих стратегий лежат накопления профессиональных деформаций, нарушения в механизмах саморегуляции в педагогической деятельности, острые реакции на ситуации, несущих высокий деструктивный потенциал.

Для педагогов мастеров в основе конструктивной стратегии и конструктивной стратегии с элементами защиты лежат умения учителя при проектировании и реализации инноваций учитывать сложившиеся нормы педагогической деятельности, ценности и традиции педагогического коллектива.

В основе неэффективных стратегий лежит механизм формирования фрустрационной напряженности, который может развиваться как внутриличностный конфликт или идти по пути деформации смысловой и мотивационной сфер профессионализма педагога.

7. Полученные результаты были использованы в формирующем эксперименте. Формирующий эксперимент проводился в форме профессионально-рефлексивного практикума. Данная форма проведения занятий с молодыми учителями, студентами старшекурсниками показала свою достаточную эффективность.

Вместе с тем, опыт применения профессионально-рефлексивного практикума выявил необходимость подготовки кадров школьных психологов, педагогов, владеющих в достаточной степени рефлексивными техниками и технологиями. В этой связи целесообразно:

- уточнить содержание профессиональной подготовки студента педагогического ВУЗа в контексте их профессионального развития;

- в интересах интенсификации процесса профессионализации разработать банк трудных ситуаций в педагогической деятельности. Собранные таким образом данные могут служить материалом для проведения профессионально рефлексивных практикумов или иных форм индивидуальных или групповых работ, направленных на повышение эффективности педагогического труда.

- представляется возможным широкое использование авторской методики по изучению стратегий преодоления трудностей в педагогической деятельности. С этих позиций допускается адаптация методики к конкретным условиям педагогической деятельности.

Диссертационное исследование не смогло ответить на все вопросы, связанные с психологическими условиями, механизмами образования трудностей в педагогической деятельности. В частности, требует более развернутого изложения проблема взаимодействия психологических механизмов, обеспечивающих профессионализацию личности на различных этапах ее профессионального развития, есть возможность повысить надежность и валидность использованных методик.

Дальнейшее исследование проблем трудностей в педагогической деятельности целесообразно вести по следующим направлениям:

- психологические особенности снятия трудностей в ходе педагогической практики, стажировок студентов педагогических вузов;

- психологические детерминанты процесса преодоления трудностей в педагогической деятельности;

- проблема общих и специфических характеристик трудных ситуаций в педагогической деятельности;

Вместе с тем, автор надеется, что данный материал внесет свой вклад в развитие акмеологии и поможет более эффективно влиять на подготовку студентов к педагогической деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова - Славская К. А. Деятельность и психология личности. - М. Наука. 1980.
2. Абульханова - Славская К. А. Категория деятельности в советской психологии. - Псих. ж. , 1980. -Т. 1- N4.
3. Авдеев В. В. Психотехнология решения проблемных ситуаций. -М: Фе-ликс, 1992.
4. Активные методы обучения педагогов и руководителей учреждений образования. Тез. докл. - Пермь, 1993.
5. Ананьев Б. Г. Структура личности и трудоспособность. // Вопросы со-временной психоневрологии. - Л. , 1966.
6. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. - М. , 1977.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. - Л. : Наука, 1989. -180.
8. Андрияко Л. Я. , Иванов Ф. Е. , Семенов И. Н. и др. Психологическая экспертиза критических ситуаций. -Новосибирск, НГУ, 1990.
9. Андреева Г. М. Современная социальная психология. -М. , 1981.
10. Анисимов О. С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. - М:Экономика, 1991.
11. Анисимов О. С. , Деркач А. А. Основы общей и управленческой психологии. М. 1995.
12. Анцыферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни. - В сб. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. - М. 1991.
13. Анцыферова Л. И., Завалишина Д. Н., Рыбалко Е. Ф. Категория развития в психологии. - В кн. Категории материалистической диалектики в психологии. М. Наука. 1988.
14. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. - М. МГУ. 1980.
15. Артемьева Т. И. Методологические аспекты проблемы способностей.- М. 1977.
16. Бабушкина Т. А. Школа и начало трудового пути. М. Педагогика 1985
17. Бодалев А. А. Личность и общение. -М. 1983.

18. Берестова Л. И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя. Автореф. дис. канд. псих. наук РАУ 1994.
19. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание М. 1986.
20. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности. - В сб. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. - М. 1991.
21. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. Просвещение 1968.
22. Волковицкий Г. А. Мотивация военно-профессионального самосовершенствования. - ВА им Ф. Э. Дзержинского, 1994.
23. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т 4 -М. , 1984.
24. Геллерштейн С.Г. К вопросу о профессиональной типологии. В кн. "История советской психологии труда". Под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, О. Г. Носковой, М., 1983.
25. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение. Киев. Наукова думка. 1988.
26. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. - М. МГУ. 1982.
27. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. Вопр. психологии , 1988. - N2
28. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. Вопр. психологии , 1994. - N3.
29. Гордон В. М. Категория становления в марксистской диалектике Фи-лософские науки. 1968. N4.
30. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М. 1987.
31. Гурьев Д. В. Становление общественного производства. М. , 1973.
32. Гуткина Н. И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий. - Вкн. : Психология личности: теория и эксперимент. М. , 1982.
33. Давыдов В. В. О двух основных путях развития мышления школьников. -в кн. : Материалы 6-го Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. Тбилиси. 1971.
34. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М. 1986.
35. Давыдов В. В., Варданян А. У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван. 1982.

36. Девятко В. В. Социально-психологический тренинг как средство повышения компетентности молодых офицеров в общении с подчиненными. Дис. . канд. психол. наук. -М. ВПА, 1991.
37. Девятко В. В. Социально-психологический тренинг: теория и практика. - М. ВУ. 1995.
38. Деркач А. А. Общекультурные параметры личности. В кн. Основы общей и прикладной акмеологии. М. Российская академия гос. службы при Президенте РФ. 1994.
39. Деркач А. А. Профессионализм деятельности в особых условиях. Вкн. : Основы общей и прикладной акмеологии. М. Российская академия гос. службы при Президенте РФ. 1994.
40. Деркач А. А. Акмеологический тренинг профессионально-целевой на-правленности. В кн. : Основы общей и прикладной акмеологии. М. Российская академия гос. службы при Президенте РФ. 1994.
41. Деркач А. А. , Ситников А. П. Формирование и развитие профессио-нального мастерства руководящих кадров : социально-психологический тре-нинги прикладные психотехнологии. -М. :Луч, 1993.
42. Деркач А. А. , Е. Б. Старовойтенко, А. Ю. Кривокулинский Реализация концепции "Я" в системе жизненных отношений личности (акмеологический аспект). - М. 1993.
43. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М. 1987.
44. Дикая Л. Г. Психология труда в особых условиях. М. , 1986.
45. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. М. 1991.
46. Дударев В. В. Психологические условия эффективного овладения офицером управленческой деятельностью. Автореф. канд. психол. наук, М. ГАВС, 1992.
47. Дьяченко М. И. , Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. -Минск. БГУ. 1993.
48. Елбаев Ю. А. Психологические основы повышения эффективности профессионального психологического отбора в высших военно-учебных заве-дениях. Автореф. канд. психол. наук. , М. , ВПА, 1991.
49. Елфимов Г. М. Возникновение нового. М. , 1983.
50. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. М., 1985.
51. Захарова А. В. Структурно - динамическая модель самооценки. Вопр. психологии. . 1989. - N1.

52. Захарова А. В. , Боцманова М. Э. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности. - В кн. Формирование учебной деятельности школьников. М. , 1982.

53. Зейгарник Б. В. Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии. - Вестник МГУ. Серия 14 "Психология". 1981.

54. Зинченко В. П. , Мунипов В. М. Эргономика и проблема комплексного подхода к трудовой деятельности. // Эргономика. М. 1976.

55. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. - М, МГУ 1987.

56. Иванюта А. И. Категория становления как элемент методологии К. Маркса в анализе общественного развития. в сб. Человек и социальный прогресс. Ижевск, 1982.

57. Ильин Е.П. Проблема способностей: два подхода к ее решению "Психологический журнал", 1993 №3.

58. Ильичев Л. Ф. , Давыдова Г. А. Материалистическая диалектика и проблемы развития. Вопросы философии. 1984, №3.

59. Иовайша Л. А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. М. 1983.

60. Исурина Г. Л. Механизмы психологической коррекции личности в процессе групповой психотерапии в свете концепции отношений. В кн. Групповая психотерапия. М. Медицина. 1990.

61. Каиргалиева Ш. М. Социально-психологические изменения политического сознания в переходный период. Автореф. дис. канд. псих. наук РАУ. 1993.

62. Кетова О. Б. Решение проблемы профессионализации в творческой педагогической деятельности. - В сб. : Дворец творчества как рефлексивно-творческая среда. Пермь 1996.

63. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации : Знание. 1983.

64. Климов Е. А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. -М. : Знание. 1986.

65. Климов Е. А. Психолого - педагогические проблемы профессиональной консультации. М. Знание 1983.

66. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М. Просвещение. 1984.

67. Климов Е. А. Личность, профессия и научно - практическая консультация. // Молодежь и труд. /Под ред. Ядова В. А. - М. : Молодая Гвардия. 1970.

68. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростовна Дону. , "Феникс", 1996.

69. Климов Е. А. , Калинин Л. П. Признаки профессионально-психологической подготовленности выпускника высшей школы. В сб. : Пути и средства совершенствования психолого-педагогической подготовленности студентов. -Ярославль 1987.
70. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельность. М., 1988.
71. Ковалева Н. Б. Проблема развития творческого профессионализма в практикуме. - В сб. : Дворец творчества как рефлексивно-творческая среда. Пермь 1996
72. Колосова В. В. Ценностные ориентации как профессиональное качество государственных служащих. Автореф. дис. канд. псих. наук РАУ. 1994.
73. Кон И. С. Психология ранней юности. :Кн. для учителя. -М. Просвещение. 1989.
74. Кон И. С. Открытие Я. -М. 1978.
75. Кон И. С. В поисках себя. М. 1984.
76. Кон И. С. Категория "Я" в психологии. // Психол. журнал. 1981. Т. 2. N3
77. Кондаков И. М. , Сухарев А. В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития. //Вопросы психологии. N5 1989.
78. Конопкин О. А. Психологические проблемы саморегуляции деятельности. М. 1980.
79. Крокинская О. К. Становление профессии как социальное явление. В кн. Становление специалиста. ЛГУ. , 1989.
80. Кроник А. А. , Ахмеров Р. А. Мотивационная недостаточность как критерий деформации картины жизненного пути. В кн. "Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности". Под ред. Анцыферовой Л. И. М. 1988.
81. Кудрявцев Т. В. Психолого - педагогические проблемы высшей школы Вопр. психологии, 1981. - N2.
82. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания. - М. :МЭИ. 1985. -108 с.
83. Кудрявцев Т. В. , Шегуров В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности. //Вопросы психол. N3. 1983.
84. Кудрявцев Т. В. , Сухарев А. В. Влияние характерологических особенностей личности на профессиональное самоопределение. //Вопросы психол. N1. 1985
85. Кулагин Б. В. Основы профессиональной диагностики. Л. Медицина. 1984.

86. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий. - В кн. : Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М. 1979, с. 22-28.

87. Кухарчук А. М. Самооценка учащихся старших классов в процессе профессионального самоопределения: Автореф. канд. дис. - Минск, 1973. -23с.

88. Лактионов А. Н. О рефлексивной компоненте мнемического действия. -В кн. : Категории, принципы и методы психологии. М, 1983.

89. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. , 1975.

90. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. 1981.

91. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. -М. Наука. 1984.

92. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии. - В кн. : Проблема общения в психологии. М. , 1981.

93. Ломов Б. Ф. Человек в системах управления. М. , 1967.

94. Лурия А. Р. Язык и сознание. М. МГУ. 1979.

95. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. 1996.

96. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. -М. Педагогика. 1986.

97. Мильман В. Э. Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности. Вопросы психологии. N1. 1991.

98. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя. //Вопросы психологии. N3 1990.

99. Михайлов И. В. Проблемы профессиональной зрелости в трудах Д. Сьюпера. // Вопросы психол. N5. 1975.

100. Муканов М. М. Исследования когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традиционной культуры. - В сб. : Исследование речемышли и рефлексии. Алма-Ата, 1979.

101. Мясоед П. А. Теория и практика в работе школьного психолога. //Вопросы психол. N4 1993.

102. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. - Л. ЛГУ. 1960.

103. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. М., 1988.

104. Орлов А. Б. Склонность и профессия. М. 1981.

105. Основы военной акмеологии в 2-х частях. Под редакцией П. А. Кор-чемного, Л. Г. Лаптева, В. Г. Михайловского. - М. 1996.

106. Пантелеев С. Р. Методика исследования самоотношения. - М. "Смысл"1993.

107. Пантिलеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М. , 1991.

108. Петровская Л. А. Социально-психологический тренинг. - МГУ. 1981.
109. Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М., 1983.
110. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М. МГУ. 1988.
111. Петренко В. Ф. Психосемантические исследования мотивации. // Вопросы психологии. 1983. №3.
112. Платонов К. К. Вопросы психологии труда. М., 1970.
113. Платонов К. К. Структура и развитие личности. -. М., Наука. 1986.
114. Попов М.Н. Профессиональное становление курсантов ВМУЗов (психологический аспект) .\| Адъюнкский сборник. М., ВУ., 1996.
115. Попов М.Н. Терминологический словарь \| Сборник тестов и методик, применяемых при проведении профессионального отбора военных специалистов для органов, войск Федеральной пограничной службы Российской Федерации. М., Граница., 1997.
116. Похмелкина Г. Ф. Программа "Дворец творчества" как рефлексивно-творческая среда. - В сб. : Дворец творчества как рефлексивно-творческая среда. Пермь 1996.
117. Похмелкина Г. Ф. Характеристики системы развивающих отношений \|Проблемы психологии творчества в работе с людьми. - Гродно, 1990. Ч. 2.
118. Похмелкина Г. Ф., Семенов И. Н. Рефлексивно-творческий подход к процессу повышения квалификации и переквалификации педагогов
119. Активные методы обучения педагогов и руководителей учреждений образования. -Пермь, 1993.
120. Поваренков Ю. П. Психология профессионального становления личности. Курск - 1991.
121. Поваренков Ю. П. Психологические основы целостного подхода к процессу профессионализации личности. - В сб. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. - М. 1991.
122. Пряжников Н. С. Профориентационные игры: проблемные ситуации, задачи, карточные методики. М. 1975.
123. Психология рефлексивных процессов. Материалы научно-практического симпозиума "Интеллектуальная поддержка деятельности в сложных предметных областях". Вып. 2. - Новосибирск, 1992.

124. Психология личности и в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь. Под ред. Б. Ф. Ломова. М. "Наука". 1990.
125. Романова Е. С. Психология профессионального становления личности. М. 1992.
126. Рефлексия в науке и обучении. - Новосибирск, 1984.
127. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. 1973.
128. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. - М. 1959.
129. Сазонов А. Д. , Сахаров В. Д. Профессиональная ориентация учащихся. М. Просвещение 1982.
130. Сафин В. Ф. , Ников Г. П. Психологический аспект самоопределения личности. Псих. ж. 1984. Т. 5. N4.
131. Сафин В. Ф. Устойчивость самооценки и механизмы ее сохранения. - Вопр. психол. 1975. , N3.
132. Семантический дифференциал. - В словаре-справочнике по психологической диагностике под ред. Крымского С. Б. - Киев: Наук. думка 1989.
133. Семенов И. Н. Самореализация личности как субъекта жизнедеятельности. В кн. "Основы общей и прикладной акмеологии". под ред. А. А. Деркача и др. М. 1994.
134. Семенов И. Н. , Степанов С. Ю. Типы и функции рефлексии в научном мышлении - В кн. : Проблемы рефлексии в научном познании. Куйбышев, 1983.
135. Семенов И. Н. , Степанов С. Ю. Проблема предмета и метода психо-логического изучения рефлексии. - В кн. : Исследование проблем психологии творчества. М. , 1983.
136. Семенов И. Н. , Сопиков А. П. Рассуждение о рассуждениях (рефлексивность сознания личности). - В кн. : Социальная психология личности. Л. , 1973.
137. Сержантов В. Ф. Структура личности и концепция функциональной системы П. К. Анохина. - В кн. Теория функциональных систем в физиологии и психологии. М. Наука. 1978.
138. Симкович-Зорин З. Психология морского труда. - "Наука и техника, 1969, N4.
139. Слободянюк И. А. , Похмелкина Г. Ф. Опыт профессиональной пере-ориентации в процессе подготовки практикующихся психологов Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика. - Одесса, 1992.

140. Смирнова Е. Э. , Смирнов П. И. Категория становления в эмпирическом исследовании. В кн. Становление специалиста. , ЛГУ. 1989.
141. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание - М. 1972.
142. Становление Философский энциклопедический словарь. М. 1963.
143. Степанов С. Ю. , Семенов И. Н. , Новикова Е. Р. Типы и функции рефлексии в организации принятия решения оператором. - В кн. : Проблемы инженерной психологии. Вып. 2. Л. , 1984.
144. Столин В. В. Самосознание личности. М. , 1983.
145. Столин В. В. Психодиагностика самосознания. В кн. :Общая психо-диаг-ностика. - М. МГУ. 1987.
146. Столин В. В. Мотивация и самосознание . в кн .Мотивация личности. М. 1982.
147. Столин В. В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности. Дис. док. психол. наук. М. , 1985.
148. Сухарев А. В. Психологические критерии профессионального само-определения. М. 1987.
149. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л. 1988.
150. Тихомиров О. К. Психология мышления. - М. , 1984.
151. Франселла Ф. , Баннистер Д. Новый метод исследования личности. М. , 1987.
152. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность в 2-х томах. М. , 1986.
153. Чебышева В. В. Психологические проблемы профориентации школь-ников. //Вопросы психол. №1. 1971.
154. Чебышева В. В. Психология трудового обучения. -М. 1969.
155. Чистякова С. Н. Профессиональная ориентация школьников. М. Пе-дагогика. 1982.
156. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии . - М. Наука 1977.
157. Шведин Б. Я. Влияние психической напряженности на деятельность вахтенного офицера. Автореф. кан. психол. наук. , М. ВПА. 1982.
158. Шавир П. А. О некоторых методологических аспектах проблемы профессионального самоопределения. - В сб. Движущие силы учебно-воспита-тельного процесса. Тюмень. 1974. Вып. 1.
159. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М. 1981.

160. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М. 1982.

161. Шадриков В. Д. , Дружинин В. Н. Формирование подсистемы профессионально важных качеств в процессе профессионализации. - В кн. : Проблемы индустриальной психологии. Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1979.

162. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. - В кн. : Исследование речемыслительной деятельности. Алма-Ата, 1974.

163. Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности. В сб. Разработка и внедрение автоматизированных систем проектирования. М. , 1975.

164. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику М. , 1983.

165. Шмелев А. Г. , Похилько В. И. Экспериментальный подход к построению базисного семантического словаря черт личности. // Вест. МГУ. Сер. 14. Психология. 1985. N3.

166. Шорохова Е. В. Тенденции исследований личности в современной психологии. // Психол. журнал. Т1. N1. 1980.

167. Шорохова Е. В. Проблема "Я" и самосознание. - В сб. материалов симпозиума Проблемы сознания. М. 1966.

168. Эткинд А. М. Эмоциональные компоненты самоотчетов и межличностных суждений // Вопросы психологии. 1983. N2.