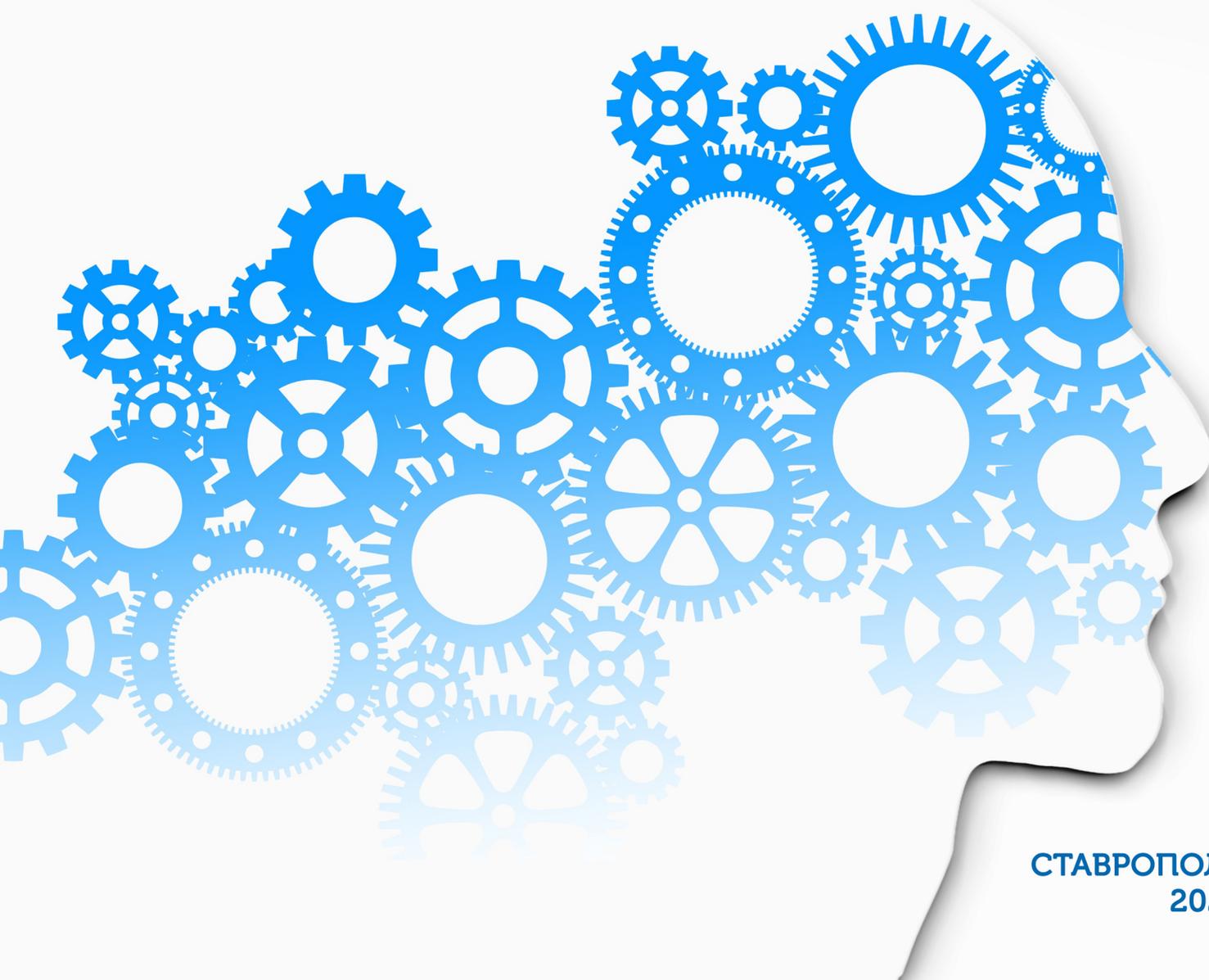




ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: ГУМАНИТАРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ



**СТАВРОПОЛЬ
2024**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»



**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА:
ГУМАНИТАРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Ставрополь
2024

УДК 37.013.77 : 37.015.2
ББК 74.002
П 86

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
ГБОУ ВО СГПИ

Рецензенты:

Соловьева О.В., доктор психологических наук, профессор
(ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»),

Плугина М.И., доктор психологических наук, профессор
(ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Минздрава РФ)

Авторский коллектив:

Андреева Е.А. (§ 2), Долганина В.В., кандидат психологических наук (§ 4),
Кобзарева И.И., кандидат психологических наук (§ 2),
Кольцова И.В., кандидат психологических наук (§ 4),
Корлякова С.Г., доктор психологических наук (§ 1), Медведева Л.М. (§ 5),
Никабадзе О.С., кандидат педагогических наук (§ 6),
Погребная О.С., кандидат психологических наук (§ 1),
Прилепских О.С., кандидат психологических наук (§ 2), Сулейманов А.Г. (§ 5),
Торикова Е.Ф., кандидат психологических наук (Введение, Заключение),
Хилько О.В., кандидат психологических наук (§ 3)

П 86 **Психологическое сопровождение профессионального саморазвития педагога: гуманитарно-антропологический подход: учебно-методическое пособие.** – Ставрополь: Типография «Идея+», 2024. – 128 с.

ISBN 978-5-907642-87-4

Представлена концепция реализации гуманитарно-антропологического подхода к осуществлению психологического сопровождения профессионального саморазвития педагога, сущность которой понимается авторами как движение от дефицитарно-компенсирующей парадигмы профессионально-педагогического развития к субъектно-ресурсной. Раскрываются следующие ключевые аспекты психологического сопровождения профессионально-педагогического саморазвития личности: психологическая диагностика профессиональных возможностей и намерений педагога; психологическое консультирование и просвещение; психопрофилактика как инструмент недопущения профессиональных деформаций; самоактуализация и самореализация в событийном контексте профессионально-развивающих условий образовательной среды; навыки межличностной эффективности педагога.

Пособие рекомендовано педагогам-психологам, воспитателям, учителям, преподавателям, студентам, обучающимся по психолого-педагогическому направлению подготовки, а также широкому кругу читателей, которые интересуются вопросами психологического сопровождения профессионального саморазвития педагога.

ISBN 978-5-907642-87-4



© ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», 2024
© Типография «Идея+», 2024

Содержание

Введение	4
1. Гуманитарно-антропологический подход к осуществлению психологического сопровождения профессионального саморазвития педагога	6
2. Психологическая диагностика профессиональных возможностей и намерений педагога	26
3. Психологическое консультирование и просвещение как пространство самопознания, расширения профессионально-личностного потенциала и перспектив педагогической деятельности	38
4. Психопрофилактика как инструмент самоподдержки, самосбережения и недопущения профессиональных деформаций личности педагога	51
5. Самоактуализация и самореализация педагога в событийном контексте профессионально-развивающих условий образовательной среды	66
6. Навыки межличностной эффективности педагога как важнейший фактор профессионального саморазвития	75
Заключение	84
Приложения	86
Сведения об авторах	127

Введение

Педагог, призванный сегодня сохранять и обеспечивать интериоризацию культурных ценностей и традиций подрастающему поколению, оказывается перед необходимостью активно меняться самому. Такое личностно-профессиональное самоизменение и саморазвитие не должно быть хаотичным или ситуационно-приспособительным, оно требует системной осознанной работы педагога в сотрудничестве с коллегами, наставниками и, как убеждены авторы данного пособия, со специалистами, компетентными в области психологического сопровождения профессионального саморазвития.

Для осуществления данного направления деятельности психолога в системе образования наиболее продуктивным и гармоничным представляется гуманитарно-антропологический подход, который, по мнению М.Р. Илакавичуса, «позволяет вернуть человека к размышлению о своем призвании, предназначении, что критически важно для становления профессионализма в неразрывной связи с достижением полноты самосовершенствования». Гуманитарно-антропологический подход позволяет уйти от формального для педагогической профессии «дефицитарного» подхода, требующего выявления недостатков профессиональной деятельности и последующей компенсации, в лучшем случае путем создания условий для освоения педагогом недостающих знаний, умений и навыков, а зачастую просто констатации затруднений и получении рекомендаций общего характера.

По мнению авторов пособия, квинтэссенцией гуманитарно-антропологического подхода к пониманию личностно-профессионального развития педагога является субъектно-ресурсная концепция, которая учитывает его индивидуальные особенности, стимулирует стремление к самопознанию и совершенствованию индивидуального стиля профессиональной деятельности, осознанному анализу профессиональных затруднений и творческому поиску наиболее оптимальных при имеющихся ресурсах способов их разрешения.

Поиск и актуализация личностных и профессиональных смыслов, обретение внутреннего пространства свободы для принятия наиболее эффективного решения задач воспитания и обучения личности, желание продолжать обучаться самому и выходить из зоны сложившегося профессио-

нального опыта, выявлять в себе и в сотрудничестве с социумом ресурсы и источники саморазвития и видеть во всем этом необходимый способ профессионального бытия – ключевые результаты психологического сопровождения профессионального саморазвития педагога, описание основных этапов которого представлено авторами данного пособия.

1. Гуманитарно-антропологический подход к осуществлению психологического сопровождения профессионального саморазвития педагога

Профессия как род деятельности, источник существования и средство личностной самореализации требует от человека владения теоретическими знаниями и практическими навыками, которые приобретаются в ходе специальной подготовки или получения специального образования. Однако современный мир очень динамичен, и человек вынужден пополнять свои знания, совершенствовать умения и навыки на протяжении всей жизни. Требования к профессионализму специалиста постоянно возрастают. Особенно высоки они в переломные периоды развития общества, такие как глобализация, информационная революция, новая геополитическая ситуация и т.д.

Например, внедрение современных цифровых технологий в различные сферы жизни и производства происходит во всех без исключения странах, и потому нашу эпоху мы называем «эпохой перемен». Цифровизация в государственных структурах, на производстве, в бизнесе, в быту уже сейчас делает многие процессы более простыми для человека. Цифровизация внедряется и в образовательную среду наряду с уже привычной автоматизацией процесса обучения.

Если ныне широко распространенная автоматизация предполагает использование цифровых учебников, видеозанятий и других инструментов, упрощающих учебный процесс, то цифровизация предполагает построение новой интерактивной образовательной системы с обратной связью. Гипотетически в системе цифровизации человек будет иметь возможность выбирать программу своего обучения, темп освоения программы исходя из наличия свободного времени и исходного уровня подготовки, и, таким образом, при желании получить онлайн-образование.

Цифровизация образования имеет некоторые преимущества, которые мы можем усмотреть в формировании самостоятельности учеников с раннего возраста, устранении работы с бумажными носителями, снижении

временных затрат на подготовку документации, более высокой доступности получения знаний для людей с ограниченными возможностями здоровья и в отдаленных населенных пунктах. В то же время в данной концепции существуют возможные недостатки и риски, которые необходимо избежать. Например, снижение социализации учеников и функции педагогов в непосредственном взаимодействии с обучающимися, недостаточное внимание физическому развитию учащихся и т.д. Указанные проблемы широко обсуждаются на методических и научных площадках, посвященных вопросам образования.

Педагогическое сообщество отчетливо понимает, что возможная грядущая перспектива потребует от педагога значительного профессионального развития, самосовершенствования в освоении новых технологий преподавания и воспитания личности, а также в личностном саморазвитии и самореализации.

Реалии сегодняшнего дня демонстрируют, что, к сожалению, развитие системы образования не лишено ошибок. В постперестроечной России произошли отказ от приоритетных позиций воспитания в образовательном процессе и трансформация ценностных основ общественной жизни, что обусловило неоднозначное принятие в основном молодыми гражданами России современной стратегии государства, нацеленной на духовно-нравственное развитие подрастающего поколения. Кроме того, было утрачено понимание высокого предназначения профессионализма.

Настоящая действительность выявила потребность общества в постановке четких целей воспитания, определения жизненных ценностей обучающихся в системе общего образования и в сфере подготовки высококвалифицированных профессионалов. Будущее общество, которое имеет много вариантов дальнейшего развития, в конечном счете будет зависеть от того, какие интересы, взгляды, ценности в нем преобладают. Именно они формируют дальнейшее социально-экономическое, политическое и культурное общество и государство в целом. Актуальность этих задач очевидна, и потому предметом саморазвития и самосовершенствования педагогов стало освоение профессиональной культуры, а также ее формирование у детей и обучающейся молодежи.

Анализируя развитие образовательной парадигмы в нашей стране, следует отметить, что, начиная с рубежа XX–XXI вв., можно отметить преобладание гуманистического подхода в образовании. Данный подход утверждает, что главная миссия образования заключается в создании педагогических условий для самореализации личности. Важной целью об-

разования была передача школьнику и студенту правильного отношения к знаниям, деятельности и людям. Еще К.Д. Ушинский в XIX в. писал о том, что основной целью образования человека должен быть только сам человек, а государство, общество (народ) существуют только для человека.

Затем в российском образовании в качестве основного был заявлен действующий в европейской системе образования компетентностный подход, который методологически близок устаревшей российской прагматически ориентированной традиционной педагогической системе [7]. Переход на новую систему образования был далеко не прост.

Реализация компетентностного подхода выдвинула серьезные требования к методике обучения, в основе которой лежит обучение посредством деятельности. На основе имеющихся в мировой науке интерпретаций понятий «компетентность» и «компетенция» А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова пришли к выводу, что они «не сводятся к конкретным ЗУНам, попредметно сформированным в рамках отдельных дисциплин учебного плана... Они характеризуются культуросообразностью, социальной, системностью, ситуативностью, межпредметностью, интергативностью, надпредметностью, практико-ориентированностью, мотивированностью использования» [3, с.109]. Например, А.А. Вербицкий выступил с предложением интегрировать компетентностный и личностно-ориентированный подходы в практику разработанного им еще в 1981 г. контекстного обучения [3]. В этом усматривается стремление автора не только использовать активные методы обучения, но и, согласно компетентностному подходу, развить личностные качества, позволяющие человеку быть успешным в обществе.

Спустя десятилетия активного использования компетентностного подхода в образовании проявились его недостатки, связанные, прежде всего, с нечетким следованием психолого-педагогическим принципам системности, природосообразности, единства процесса обучения и воспитания и т.д., что привело к неоднозначному принятию, в основном молодежью, современной стратегии государства, направленной на духовно-нравственное развитие подрастающего поколения; недостаточному беспокойству о сохранении и продолжении традиционных ценностей, культурно-исторических традиций народов многонациональной страны и активной деятельности в этом направлении; непониманию профессии как способа самореализации на протяжении всей жизни и другим перекосам в развитии личности как таковой и ее познавательной эрудиции.

В настоящее время особенно актуальным стало обращение педагогического сообщества к методологии антропологического подхода в

профессиональном образовании, возникшего в отечественной педагогике еще в 60-е гг. XIX в. Основной вопрос состоит в том, как построить образование, которое будет способствовать наращиванию мощности и качества «человеческого потенциала». Антропологический подход в сфере гуманитарного знания – это в первую очередь ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте. Это поиск средств и условий становления человека как субъекта собственной жизни и деятельности, как личности.

Возвращение на законодательном уровне понятия «воспитание» в систему образования органично подкрепляется применением методологии гуманитарно-антропологического подхода, который широко обсуждается в настоящее время и нацелен на создание условий для развития ценностно-смысловой сферы педагогов. Идеи гуманитарно-антропологического подхода представлены в трудах К.Д. Ушинского, Б.М. Бим-Бада, В.И. Слободчикова, Г.Л. Тульчинского и других. В их работах «образование человека предстает как его восхождение к собственной целостности, оно происходит «внутри» него и зависит от степени его осознанности» [13, с. 59]. Как пишет один из представителей гуманитарно-антропологического подхода В.И. Слободчиков, данная методология удерживает «всю полноту человеческой реальности в ее горизонтальных и вертикальных измерениях. В антропологически ориентированном образовании речь идет не о формировании разрозненных знаний, умений, способностей, компетенций, а об образовании самого человека, о становлении в нем подлинно человеческой ипостаси, где главным образовательным результатом должно стать развитие человека во всех его духовно-душевно-телесных измерениях; человека – как жизнеспособного индивида, как субъекта собственной жизни и деятельности, как личности во встрече с Другими» [12, с. 24].

В гуманитарно-антропологическом проекте (модели) образовательного пространства В.И. Слободчиков, в частности, предлагает на методологическом уровне конкретизировать определенные принципы устройства жизнедеятельностного пространства человека; на технологическом уровне – реализовать практики становления «собственно человеческого в человеке».

Принципиально важным в этом подходе, считает ученый, является развитие субъектности индивида в жизни и деятельности и личностной позиции во взаимоотношениях с Другими.

«Современный профессионал должен являться носителем новой интегральной способности, позволяющей ему:

1) быстро ориентироваться в сложном и многоуровневом мире деятельности и ресурсов;

2) строить пространства потенциально возможной деятельности, для которой пока еще нет места в наличном социуме;

3) становиться субъектом собственной деятельности, в том числе – гармонизировать содержание профессиональной деятельности со своей личностной позицией и ценностно-смысловыми установками той общности, в пространстве которой разворачивается его собственная деятельность» [11].

Ряд ученых отмечают, что «антропо-гуманитарная сущность педагогического образования предполагает:

а) признание личности обучающегося высшей ценностью;

б) признание самоценности каждого периода жизни человека;

в) признание педагогической деятельности наилучшей для самореализации и самоактуализации собственной личности;

г) осознание предмета своей специальности, общечеловеческой культуры в качестве основных средств развития обучаемых;

д) видение пределов профессионального вторжения в духовный мир Другого» [1].

Сравнение прагматической, гуманистической и гуманитарно-антропологической моделей образования позволяет утверждать, что наиболее целостно задачу развития личности как формирования «человеческого в человеке» решает гуманитарно-антропологическая модель образования.

Методология гуманитарно-антропологического подхода позволяет также эффективно осуществлять психологическое сопровождение профессионального саморазвития педагога, так как он обладает таким потенциалом, который позволяет «создавать организационно-педагогические условия развития потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сфер жизнедеятельности человека, удержания в содержании образования высших смыслов бытия», – отмечает М.Р. Илакавичус [7].

Итак, в контексте проблемы образовательного пространства современной России и в контексте современного проекта гуманитарно-антропологического образования необходимо учесть обостряющиеся противоречия между ценностями и целями западного и российского общества. Становится все более понятно, что копирование образования западного образца вместе с присущими ему рисками и негативными результатами не может быть приоритетным. В настоящее время в образовании появилась надежда на серьезные позитивные изменения.

В современных исследованиях многие ученые (А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.И. Слободчиков, Л.Н. Куликова, Н.В. Клюева, Н.П. Мурзина, Р.В. Овчарова, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Слостенина, Л.П. Квашко,

Р. Атаханов, М. Бабкова и др.) сходятся в едином мнении относительно того, что основным условием формирования личности обучающегося, активно самореализующегося в дальнейшей жизни, выступает личность самого педагога. Такое понимание предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности и личностной зрелости педагога, достичь которых можно в режиме постоянного процесса профессионального эволюционирования [2].

В этом контексте саморазвитие можно рассматривать в качестве источника «обновления» педагога, образовательного учреждения и в целом образования и понимать как «процесс управления личностью своим развитием, в котором в субъектных потребностях, целях и интересах личности целенаправленно формируются и развиваются ее качества и способности» [2].

Саморазвитие педагога – постоянный, осознаваемый, целенаправленный процесс профессионально-личностного совершенствования, основанный на взаимодействии внутренне значимых и активно-творчески воспринятых внешних факторов и направленный на повышение уровня его профессионализма, развития профессионально значимых качеств и аккумулирование педагогического мастерства, опыта, профессиональных знаний и умений [2, с. 36].

Анализ психолого-педагогической литературы и опыт практической деятельности позволяют выделить следующие критерии эффективности процесса саморазвития педагога:

- способность педагога воспринимать различные проявления социального пространства как предпосылки своего профессионального развития;
- преобладание в структуре педагогической деятельности действий, направленных на профессиональное обновление, на изменение привычных паттернов поведения и деятельности;
- осознание собственных профессиональных затруднений и внесение соответствующих коррективов в деятельность;
- поэтапное целеполагание собственной профессиональной деятельности, ее моделирование и прогнозирование;
- самоорганизация качественных изменений в личности и деятельности;
- изменение в мотивационно-потребностной сфере;
- развитие способности реализовывать свой творческий потенциал;
- постановка и решение по отношению к самому себе педагогических, психологических, организационных, предметных задач;

– динамика научно-теоретических, психолого-педагогических знаний и методических умений, их соответствие специфике учебно-воспитательного процесса и условиям социальной среды;

– сформированность оценочно-рефлексивной позиции педагога [2, с. 38–39].

Основным способом саморазвития педагога является разрешение противоречий между его личностными качествами и требованиями профессиональной деятельности, а также решение все более сложных творческих задач.

Процесс саморазвития педагога включает изменения в следующих компонентах: мотивационно-целевом, когнитивном, эмоционально-волевом, конструктивно-деятельностном, рефлексивном и результативном. Эти компоненты характеризуются неравномерностью развития и взаимосвязью, поскольку изменение одного из них способствует развитию других.

Мотивационно-целевой компонент саморазвития педагога проявляется через его ценностные ориентации, личностные смыслы, потребности, интересы, мотивы внешнего стимулирования и мотивы внутреннего самутверждения. Этот компонент определяет содержательную сторону деятельности педагога по саморазвитию и отражает его психологический настрой, осознание себя как профессионала, а также его профессиональные затруднения и личностно значимые профессиональные качества. Он также включает в себя целеполагание в условиях творческого саморазвития.

Когнитивный компонент включает в себя знание методов самоанализа и самодиагностики, технологические знания (система методов, средств, форм и механизмов личностно-профессионального саморазвития) [2, с. 40].

Эмоционально-волевой компонент проявляется через положительное эмоциональное отношение к процессу саморазвития, осознание и позитивное восприятие собственного образа «Я» как профессионала, эмоциональную устойчивость, способность контролировать процесс саморазвития и не допускать отклонений от плана.

Конструктивно-деятельностный компонент включает в себя способность самостоятельно интерпретировать условия творческого развития, умение планировать и осуществлять творческое развитие путем выбора оптимальных форм и технологий для достижения целей и задач развивающей деятельности, а также отслеживать прогресс этого процесса.

Рефлексивный компонент отражает способность к самопознанию и самооценке своей профессиональной деятельности и личности. Он так-

же способствует рефлексивному анализу процесса творческой самореализации, самоконтролю эффективности собственных действий и коррекции результатов. Кроме того, рефлексивный компонент стимулирует развитие способности педагога к работе над собой.

Результативный компонент включает в себя следующие элементы: новообразования профессиональных знаний и умений, личностно значимые качества, процессы «самости» и результаты профессионально-педагогической деятельности [2, с. 41].

Основными характеристиками саморазвития являются ценностные ориентации, личностные смыслы, самооценка, мотивационно-волевые компоненты и целеполагание. Эти элементы определяют направленность и динамику саморазвития, позволяя человеку изменять себя и организовывать самостоятельную деятельность для собственного самосовершенствования.

Саморазвитие педагога может характеризоваться разными уровнями:

– *на первом уровне* – остановившееся саморазвитие педагога, который понимает важность своей профессиональной деятельности, но не имеет внутренней мотивации к развитию. Ему не нужны самоанализ, самодиагностика и самооценка его работы, он выполняет свои обязанности по стандарту, не используя психолого-педагогические знания для личностного и профессионального роста. Его самообразовательная деятельность ограничивается компенсаторным уровнем;

– *на втором уровне* достигается достаточное саморазвитие, которое характеризуется высокой оценкой педагогом значимости собственной педагогической деятельности и проявлением потребности в творческом саморазвитии. На этом уровне педагог более определенно и конкретно ставит цели, обладает способностью к самопознанию и самооценке своей профессиональной деятельности и личности. Он также умеет использовать диагностические методики личностно-профессионального саморазвития для внесения изменений в свою деятельность и личность. Самообразование на этом уровне происходит на экстенсивном уровне, степень активности, самостоятельности и творчества может быть неустойчивой и сильно зависеть от внешних условий [5];

– *третий уровень* – активное саморазвитие, когда педагогическая деятельность приобретает в глазах педагога личностную, осознанную ценность; педагог осознает и принимает творческое саморазвитие как личностно значимую и ценностно-целевую установку; проявляет потребность в самосовершенствовании; владеет содержанием и механизмом

творческого саморазвития в рамках субъектной позиции к собственной жизнедеятельности и деятельности учащихся; использует комплекс методов для самопознания и критического осмысления опыта своей работы и профессионально-личностных качеств; педагог способен адекватно оценить себя и свою деятельность, самостоятельно определяет цели и задачи для своего развития, умеет планировать свою личность и профессиональную деятельность, проявляет активность и самостоятельность в процессе саморазвития, может реализовать свой творческий потенциал, успешно осуществляет программы своего профессионального и личностного роста. В процессе саморазвития уделяется внимание как отдельным качествам, так и целостным характеристикам личности педагога [5, с. 68].

Для достижения этих целей необходимо организовать системную работу специалистов психологической службы образовательного учреждения по стимулированию личностного роста педагогов. Это позволит им заинтересоваться самопознанием, повысить профессиональную продуктивность, укрепить духовное состояние и почувствовать удовлетворение от своей работы.

Специалисты-психологи могут оказывать следующую помощь педагогам в их профессиональном развитии в рамках традиционных видов деятельности психологической службы:

– *психологическая диагностика* включает в себя определение индивидуальных особенностей и профессиональной направленности педагога, а также диагностику профессионально значимых личностных качеств и ресурсных возможностей педагога для саморазвития. Она также помогает выявить причины и механизмы возникновения стрессовых ситуаций в жизнедеятельности педагога, его профессиональные затруднения и факторы функциональной дезадаптации при осуществлении профессиональной деятельности;

– *консультативная деятельность* представляет собой предоставление педагогам своевременной и квалифицированной психологической помощи через психологическое консультирование;

– *психологическое просвещение* – это процесс формирования у педагогических работников потребности в знаниях психологии, желания использовать их для собственного развития; создание условий для удовлетворения познавательных интересов в области психологии, а также предотвращение возможных профессиональных деформаций и психологических срывов [5, с. 69];

– *психологическая профилактика* направлена на предотвращение возникновения функциональной и личностной дезадаптации, а также на

разработку конкретных рекомендаций для педагогов на основе проведенных исследований;

– *психологическая коррекция и компенсация* – это организация различных мероприятий, направленных на позитивное изменение поведения, отношений, убеждений и мотивации педагога. Они также способствуют развитию эмоциональных, познавательных и волевых процессов, помогают преодолеть затруднения и проблемные ситуации.

В данном учебно-методическом пособии мы рассматриваем саморазвитие педагога в контексте гуманитарно-антропологического подхода. Главным положением данного подхода для нас является изучение педагога как полноценно функционирующего человека, то есть того, кто в полной мере использует свои личностные ресурсы, демонстрирует способности, умения, а также в полной мере реализует личностный потенциал и стремится к разностороннему пониманию себя, своих ощущений и эмоций.

С точки зрения антропологического подхода, саморазвитие педагога возможно благодаря таким личностным характеристикам, как:

– *открытость переживанию* – способность педагога прислушиваться к своим ощущениям, осознавать свои внутренние состояния разной модальности (висцеральной, сенсорной, когнитивной и др.), а также умение осуществлять рефлексивный анализ своего поведения, эмоциональных проявлений, при этом не испытывая чувства тревожности [10]. Наличие данной характеристики у педагога позволяет ему быть готовым принимать возникающие переживания и открывает возможность для проявления своих эмоциональных состояний;

– *экзистенциальный образ жизни* – в контексте данной характеристики речь идет про полноценную, насыщенную эмоциями, событиями и впечатлениями жизнь. Акцент делается на состояния в данный момент времени. Формируется установка на жизнь «здесь и сейчас», а не на воспоминания или будущие события. Предполагается что «Я» педагога и его личность берут начало из самого эмоционального ощущения, а не наоборот;

– *организмическое доверие* – умение педагога обращать внимание на свои внутренние переживания, состояния и рассматривать их как основу при выборе поведения;

– *эмпатическая свобода* – говорит о том, что педагог может проявляться в своей профессиональной деятельности, проявляя творчество, избегая стереотипов и умозрительных ограничений. В этом аспекте, с учетом гуманитарно-антропологического подхода, педагог может осуществлять свой выбор, опираясь на мотивационно-потребностную сферу и ценностные

ориентации в рамках реализации профессиональной деятельности. Именно свобода выбора позволяет педагогу «видеть» разнообразные возможности и перспективы собственного роста: «...единственный, кто отвечает за мои собственные действия и их последствия, – это я сам...» [10, с. 45];

– *креативность* – подразумевает гибкость, адаптивность и творческий подход к профессиональным событиям и к жизни в целом.

По мнению К.Р. Роджерса [10], полноценно существующий педагог – это тот человек, который способен интегрировать в себе не только профессиональные умения и способности, но и собственные ресурсы: «Хорошая жизнь включает в себя более широкий спектр ценностей и возможностей, чем ограниченный образ жизни, который ведет большинство из нас. Быть частью этого процесса означает погрузиться в иногда пугающий, но всегда удовлетворяющий опыт более осознанного образа жизни, который предлагает больше разнообразия и богатства. Мне кажется, что для меня более подходят такие прилагательные, как обогащенный, волнующий, поощряемый, интересный, значимый, когда речь идет о процессе, который я называю хорошей жизнью, хотя иногда я испытываю чувства счастья, довольства, блаженства и приятности. Хорошая жизнь, я уверен, не подходит для человека малодушного, она требует расширения и роста в направлении раскрытия собственного потенциала. Для этого необходимо мужество. Это означает, что нужно быть в потоке жизни» [10].

В гуманитарно-антропологическом подходе помимо ключевых характеристик личности педагога также делается акцент на учете основных понятий, необходимых для качественного саморазвития его личности:

– *поле опыта* представляет собой часть внутреннего мира, которая может быть осознана и воспринята сознанием. В нем содержатся слова и символы, которые отражают реальность. Поле опыта можно сравнить с картой, которая представляет территорию реальности жизни педагога. Очень важно то, что осознается, так как педагог воспринимает внешнюю реальность через свое внутреннее поле опыта, которое может ограничивать его восприятие внешнего мира и качественное осуществление профессиональной деятельности;

– *«самость»* (одно из центральных понятий в концепции К.Р. Роджерса). Представляет собой целостность, объединяющую телесный (на уровне организма) и символический, духовный (на уровне сознания) опыт. По мнению К.Р. Роджерса, когда все переживания ассимилируются в отношении к «самости» и становятся ее частью, возникает тенденция к уменьшению самосознания. Поведение становится более спонтанным,

выражение отношений – менее охраняемым, так как «самость» принимает эти отношения и само поведение как часть себя [8, с. 5]. Таким образом, «самость» – это система внутренних отношений, феноменологически связанных с внешним миром и явленных педагогу в его «Я»;

– «*Я-реальное*» – это система представлений о себе, которая формируется через опыт общения с другими людьми и их поведение по отношению к нам. Она изменяется в зависимости от ситуаций, с которыми мы сталкиваемся, и наших собственных действий в них;

– «*Я-идеальное*» – это представление о себе как об идеале, о том, каким педагог хотел бы стать, осуществив свои возможности.

Разница между «Я-идеальное» и «Я-реальное» определяет степень выхода из зоны комфорта и уровень личностного роста. Если разница невелика, она может стать стимулом для развития личности. По мнению К.Р. Роджерса, принятие себя таким, какой ты есть, является признаком психического здоровья. Однако высокая степень различия, когда «Я-идеальное» выражает чрезмерное самолюбие и амбициозность, может привести к невротическому расстройству [8, с. 6–7].

Согласно К.Р. Роджерсу, педагог стремится согласовать свои внешние переживания с реальным «Я» и приблизить представление о себе к идеальному «Я», которое соответствует его желаниям. Таким образом, реальное «Я» может так и не соответствовать идеальному «Я» из-за внешних обстоятельств, которые заставляют педагога отказываться от определенного жизненного опыта, или из-за навязанных себе чувств, ценностей или установок, которые лишь отдаляют его от идеального «Я». Тревожность и нарушение психологической адаптации могут возникать из-за несоответствия между реальным «Я» и жизненным опытом, а также между реальным «Я» и идеальным образом, который педагог создал о себе. Расхождение в представлениях о себе может тормозить стремление педагога к саморазвитию [8, с. 8].

Рассмотрим некоторые механизмы и закономерности личностного саморазвития педагога:

– тенденция к самоактуализации является одним из основных аспектов человеческой природы и понимается как стремление к более реалистичному функционированию;

– целостность – одно из ключевых понятий гуманитарно-антропологического подхода. Педагоги склонны видеть мир и себя в нем как целостные. Они стремятся к гармонии в своих отношениях и к разрешению противоречий в своих мыслях и чувствах;

– важно осознавать себя «здесь и сейчас». В рамках антропологического подхода подчеркивается необходимость быть осознанным в настоящем моменте. Педагогам следует осознавать свои мысли, чувства и физические ощущения, чтобы лучше понимать свой личностный опыт и профессиональный ресурс [9];

– люди должны отвечать за свои действия и свою жизнь. Педагоги должны нести ответственность за свои действия и свою жизнь и не перекладывать ее на других или на обстоятельства;

– сотрудничество между педагогом, обучающимися и администрацией образовательной организации. Представители гуманитарно-антропологического подхода придерживаются мнения, что сотрудничество между педагогом и другими участниками образовательного процесса является ключевым фактором успешного саморазвития педагога. Педагогу важно ощущать поддержку и помощь со стороны участников образовательного процесса в развитии своего потенциала. В то же время они должны быть открытыми и присутствующими, чтобы лучше понимать педагога и его опыт;

– важную роль в жизни педагога играют эмоции и телесные ощущения. Ученые утверждают, что эмоции и телесные ощущения неотъемлемы от нашей жизни. Они подчеркивают важность признания своих эмоций и ощущений, а также использование их для более глубокого понимания собственного опыта [9, с. 276];

– педагоги способны преодолеть свои проблемы и достичь роста и изменений. Антропологический подход подчеркивает важность осознания педагогом своих проблем и нахождения внутренних ресурсов для их преодоления;

– большое значение придается контексту и перспективе. В исследованиях утверждается, что эти факторы являются основополагающими для понимания человеческого опыта. Гуманитарно-антропологический подход подчеркивает необходимость учета окружающей среды, истории педагога и его индивидуального опыта;

– важно, чтобы педагоги находили свой собственный путь в жизни. Необходимо поддерживать их автономию и способность принимать решения, основанные на собственных ценностях и убеждениях;

– развитие самосознания – ключ к личностному росту. Развитие самосознания играет важную роль в личностном росте и профессиональных изменениях. Здесь подчеркивается необходимость осознания своих мыслей, чувств и действий для более глубокого понимания собственного опыта и преодоления проблем [9, с. 276];

– процесс саморазвития основан на здоровых отношениях. Здесь особое внимание уделяется значимости здоровых отношений между педагогом и всеми субъектами образовательного процесса в момент межличностной коммуникации. Подчеркивается, что эти отношения должны быть построены на основе уважения, доверия и поддержки;

– необходимо рассмотреть проблему с разных сторон, чтобы получить полное понимание. Это помогает педагогу увидеть свою ситуацию с разных точек зрения и найти новые решения;

– важность самопризнания и самоанализа. Данные процессы помогают педагогу лучше понять себя и свои потребности, а также развивать самосознание и независимость.

В общем, антропологический подход представляет собой глубокий подход к развитию и росту личности. Его основные принципы включают фокус на настоящем моменте, поддержку независимости и развитие самосознания, а также здоровые отношения между педагогом и социумом.

В работах К.Р. Роджерса выделяется семь этапов коррекционного процесса саморазвития личности, знание и полноценное использование которых можно отнести к методической стороне гуманитарно-антропологического подхода:

– заблокированность внутренней коммуникации (отсутствуют «Я-сообщения») или сообщения личностных смыслов, отрицается наличие проблем, отсутствует желание к изменениям;

– стадия самовыражения, когда педагог в процессе межличностного взаимодействия демонстрирует свои чувства, проблемы, со всеми своими ограничениями и последствиями;

– развитие процесса самораскрытия и принятия себя педагогом во всей своей сложности, противоречивости, ограниченности и незавершенности;

– формирование отношения к своему феноменологическому миру как к своему, то есть преодолевается отчужденность от своего «Я» и, как следствие, возрастает потребность быть собой;

– развитие конгруэнтности, самопринятия и ответственности, установление свободной внутренней коммуникации. Поведение и самоощущения «Я» становятся органичными, спонтанными, происходит интегрирование всего личностного опыта в единое целое;

– личностные изменения, открытость себе и миру. Педагог находится в состоянии конгруэнтности с собой и миром, открыт новому опыту, существует реалистический баланс между «Я-реальным» и «Я-идеальным» [10].

Для достижения эффективного профессионального саморазвития педагогов целесообразно использовать программу психолого-педагогического сопровождения, основанную на гуманитарно-антропологическом подходе и направленную на активизацию личностного потенциала педагогов.

Для достижения этой цели необходимо выполнить следующие задачи:

- создать информационное пространство, которое будет способствовать мотивации педагога к саморазвитию;
- обеспечить интенсивное межличностное профессиональное взаимодействие, чтобы актуализировать ценностно-смысловые приоритеты и запустить механизм саморазвития педагога;
- создать условия для самопознания, самоактуализации и позитивного самоизменения педагогов.

В психологическом сопровождении предусмотрена поэтапная система поддержки педагогов.

В начальной стадии (подготовительный этап) подготовки педагоги направляют свое внимание на осознание возможностей своего развития и саморазвития. Этот этап включает индивидуальное психологическое консультирование на основе предварительной диагностики, анализа собственного стиля педагогической работы, групповых дискуссий и семинарских занятий, целью которых является развитие психологической рефлексии [6, с. 70].

Во время консультаций педагоги имеют возможность увидеть свои сильные и слабые стороны, осознать препятствия на пути к успешной профессиональной деятельности. Семинары и дискуссии проводятся на заседаниях методических объединений педагогов и классных руководителей по таким темам, как «Имидж учителя», «Самоменеджмент педагога», «Стиль педагогической деятельности», «Психология труда учителя» и другие.

Подготовительный этап очень важен для дальнейшей работы психолога с педагогами в контексте поставленной проблемы. Во время этого этапа устанавливаются доверительные отношения между педагогом и специалистом в области сопровождения, а также создается мотивационная основа для дальнейшей работы.

Основной этап направлен на улучшение управления профессиональной деятельностью педагога. Для достижения этой цели необходимо уметь ставить цели, планировать, мотивировать и быть активным, а также уметь оценивать результаты, анализировать свои действия, быть устойчивым к стрессу.

На данном этапе применяются различные методы работы, включая консультирование педагогов на основе результатов диагностики и во время тренингов и семинаров, а также проведение семинаров и тренингов по личностно-профессиональному развитию.

Семинары ориентированы на повышение уровня психолого-педагогической грамотности в сфере коммуникации. Они включают в себя изучение механизмов восприятия, правил активного слушания, методов эффективного эмоционального взаимодействия, процедур дискуссии, способов привлечения внимания. Некоторые из тем, которые рассматриваются на семинарах: «Эффективное общение», «Особенности педагогической коммуникации», «Препятствия в общении», «Конфликты в педагогическом коллективе», «Как справиться с деструктивным поведением обучающихся?» [6, с. 71].

Для развития основных навыков эффективной коммуникации, психологической саморегуляции и углубления профессионального самосознания педагогов проводятся тренинги, такие как «Повышение коммуникативной эффективности педагогов» и «Профилактика синдрома эмоционального выгорания». Один из эффективных методов активизации внутренних ресурсов педагогов – работа с фотографиями, которые демонстрируют их профессиональные достижения, увлечения и отражают окружающую действительность.

На заключительной стадии осуществляется развитие навыков самораскрытия педагога. На этом этапе психолог проводит карьерное консультирование, используя метод «рефлексивного жизнеописания». Этот метод включает в себя процедуру сбора психологической информации, объединяющую клиническую беседу и интервью.

Метод основан не только на последовательном изложении профессионально-биографических фактов, но и на рефлексии, которая включает анализ, отбор, оценку и классификацию эпизодов, а также рассказ о профессиональных трудностях и планах. Психолог также оказывает психологическую поддержку педагогам, участвующим в инновационной деятельности и конкурсах профессионального мастерства [6, с. 72].

В рамках данного анализа были обозначены ключевые моменты в саморазвитии личности педагога. Хотелось бы обратить внимание на конкретный психокоррекционный инструментарий, который может помочь педагогу в профессионально-личностном развитии.

Рассмотрим основные методы и техники, которые применяются психологами [6].

Диалог. В данном упражнении акцентируется значимость открытого и честного общения. Психолог вступает в диалог с педагогом, активно исследуя его мысли, чувства, знания и навыки. Такой разговор помогает выявить глубинные проблемы и способствует самопониманию.

Осознание. Этот метод помогает педагогу осознать свои мысли, чувства и действия в данный момент. Повышая уровень самосознания, педагоги могут проанализировать свои привычные сценарии и шаблоны и сделать осознанный выбор в различных ситуациях.

Эксперименты. Педагогам предоставляется возможность исследовать различные аспекты своей личности. Эксперименты могут включать в себя ролевые игры, использование реквизита или экспрессивные техники, такие как арт-терапия или двигательные упражнения. Путем проб и ошибок в новых моделях поведения педагоги обогащают свои знания и исследуют альтернативные способы жизни.

Техника «Пустой стул». Психолог использует этот инструмент, чтобы помочь педагогам исследовать неразрешенные противоречия, непрожитые или невыраженные чувства по отношению к другому человеку или какому-то аспекту самого себя. Педагогу необходимо представить, что на пустом стуле находится человек, с которым возникло непонимание или противостояние, и обратиться к нему. Целью будет высказаться, обсудить волнующие моменты и т.д. Проговаривание поможет прояснить множество деталей, разобраться в своих чувствах и, возможно, найти решение для ситуации или завершить гештальт.

Техника «Два стула». Данная техника напоминает «Пустой стул», однако вместо разговора с воображаемым человеком педагог перемещается между двумя стульями, представляя различные аспекты своей личности или противоречивые мысли. Этот метод позволяет педагогам исследовать разные точки зрения, определить свою собственную позицию по определенным вопросам, разрешить внутренние конфликты, участвуя в диалоге между разными частями себя.

Техника преувеличения (или амплификация). Эта техника заключается в умышленном преувеличении, гиперболизации физических ощущений и чувств, излишней драматизации ситуаций, вызывающих негативную реакцию (дискомфорт или страх). Таким образом, проблема кажется увеличенной, словно под увеличительным стеклом, что позволяет увидеть все детали: выявить привычки, шаблонные реакции, деструктивные установки. Это помогает осознать и принять проблему, а затем найти ее решение.

Техника монолога. Позволяет педагогу выразить все, что его беспокоит, через монолог, произнесенный от имени любой части его тела или предмета в комнате. Такие монологи помогают педагогу лучше понять и прожить свои чувства и ощущения, которые раньше могли быть недоступными, и принять их.

Диалог собак – верхней и нижней (top-dog и underdog). Это упражнение может быть полезным в случае внутреннего конфликта, известного как расщепление, когда внутри педагога соперничают противоположные позиции, препятствуют внутренние барьеры и тому подобное. Психолог предлагает устроить «переговоры» между двумя «собаками»:

– верхняя проявляет активность и требовательность, постоянно употребляя слова «должен», «обязан» и аналогичные. Она занимает позицию обвинителя и ожидает ответа;

– нижняя – пассивна и испытывает чувство вины и стыда, ожидая прощения.

Понимание этих аспектов личности помогает лучше осознать себя и свою роль в жизни.

Использование этих методик позволяет педагогам более глубоко погрузиться в себя, рассмотреть отношения со всех сторон, выявить устойчивые модели поведения, что улучшит общее самочувствие и поможет понять и принять себя.

Эффективность реализации этой деятельности педагогом отслеживается по следующим критериям и показателям:

– *мотивация профессионального саморазвития* – профессиональная направленность;

– *адекватная самооценка* – самопринятие в профессиональной деятельности; мотивация достижения успеха;

– *активное участие педагога в инновационной деятельности*, что приводит к преобразованию педагога из получателя информации в исследователя, стремящегося к поиску необходимой информации; обобщение и представление опыта на семинарах, методических объединениях, конференциях и в печатных изданиях; участие педагогов в конкурсах профессионального мастерства; повышение профессиональной квалификации; участие в работе педагогических сообществ;

– *развитие рефлексивных навыков* – анализ собственных действий в процессе целенаправленного профессионального саморазвития; внутренний контроль; эффективное управление собственной профессиональной деятельностью – оценка уровня онтогенетической рефлексии.

Максимально эффективное психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагога достигается при активном взаимодействии психолога с администрацией образовательного учреждения, педагогами, методистами и создании атмосферы сотрудничества в коллективе. Это достигается через совместный анализ профессиональной деятельности [2].

Для обеспечения взаимодействия субъектов образовательного пространства необходимо:

- изучение специфики взаимодействия между администрацией и педагогическим коллективом;
- исследование факторов, которые способствуют или препятствуют развитию и саморазвитию педагогов;
- анализ мотивации педагогов в профессиональной деятельности;
- активное участие в организации тематических педсоветов, консилиумов и семинаров, посвященных вопросам саморазвития педагогов.

Эта система работы способствует повышению квалификации, профессионализма и продуктивности педагогов, а также развитию их творческой инициативы.

Активизация личностного ресурса профессионального саморазвития педагога заключается в развитии, объединении и применении в педагогической деятельности важных личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и навыков. Это активное качественное изменение внутреннего мира педагога, приводящее к существенно новому образу жизни и работы.

Таким образом, в настоящее время становится все более очевидным, что для успешной модернизации образования необходимо активизировать личностный и профессиональный потенциал педагогов. Основное внимание следует уделить созданию условий, которые помогут педагогам осознать и принять цели и содержание обновления образовательной сферы, а также вовлечь их в самостоятельный и значимый процесс профессионального развития. Только такой подход станет реальным механизмом изменений в педагогической практике.

Для достижения уровня профессиональной компетентности необходимо формировать и совершенствовать все элементы педагогического мастерства через саморазвитие личности педагога, что является обязательной составляющей современного образования.

Литература

1. Антропо-гуманитарный подход к развитию педагогического образования: теория и опыт реализации. – URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/4360/1> (дата обращения: 15.05.2024).
2. Боброва И.А., Чурсинова О.В. Профессиональное саморазвитие педагога как условие его непрерывного образования // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – №10-1.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
4. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
5. Давиденко А.А. Технология психолого-педагогического сопровождения профессионального саморазвития педагога // Высшее образование сегодня. – 2014. – №12.
6. Демидова Т.А., Сойко В.В. Цели психологического консультирования в гештальт-подходе // Таврический журнал психиатрии. – 2013. – №4 (65).
7. Илакавичус М.Р. Гуманитарно-антропологический подход в современных исследованиях профессионального образования // Образование и право. – 2023. – № 2. – С. 291-295.
8. Михальченко К.А. Развитие личности в период взрослости в концепциях А. Маслоу, Э. Эриксона и К. Роджерса // Психология в России и за рубежом: материалы I Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). – СПб.: Реноме, 2011. – С. 5-11.
9. Огольцова Е.Г. Гештальтизм: динамика психических структур // Молодой ученый. – 2022. – № 51 (446). – С. 276-278.
10. Роджерс К.Р. Клиенто-центрированная терапия / пер. В.В. Лях, А.П. Хомик. – М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997. – 78 с.
11. Слободчиков В.И. Антропологический смысл профессионального образования (экспертное мнение) // Организационная психолингвистика. – 2020. – № 4 (12). – С. 91-98.
12. Слободчиков В.И. Русская классическая школа – школа антропологической практики // Наука и школа. – 2014. – №5. – С. 21-31.
13. Хазыкова Т.С. Подготовка будущего учителя к педагогической коммуникации: гуманитарно-антропологический ракурс // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2021. – № 3. – С. 58-62.

2. Психологическая диагностика профессиональных возможностей и намерений педагога

Психологическая диагностика профессиональных возможностей и намерений педагога представляет собой одно из направлений психологического сопровождения профессионального саморазвития педагога.

В качестве этапов психологической диагностики профессиональных возможностей и намерений педагога можно выделить следующие: выбор психодиагностических методик, непосредственное проведение исследования, анализ и интерпретация результатов исследования.

Этап выбора психодиагностических методик

Выбор психодиагностических методик осуществляется исходя из анализа теоретических исследований. Для выбора психодиагностических методик профессиональных возможностей и намерений педагога необходимо ознакомиться с понятиями «намерения», «возможности», «профессиональные намерения» и «профессиональные возможности», а также определить с их составляющими.

Понятие «намерение» ввел К. Левин в конце 20-х годов прошлого века. Он выступал против упрощенного понимания усиления действия в случае его успеха. Это стало результатом полемики с традиционным ассоциативным представлением о произвольном действии как действии, организованном по принципу «стимул – реакция». Затем данное понятие вышло из моды как психологическое, когда теория рефлекса и ее производные стали основой научных теорий поведения. Этот термин чаще использовался как технический в психологических объяснениях.

С.Л. Рубинштейн рассматривал «намерение» в составе волевого действия. «Основным содержанием завершающей фазы в развитии волевого действия является исполнение, связанное с намерением и планом... В сколько-нибудь сложных действиях, когда исполнение решения затруднено или в силу каких-либо причин должно быть отсрочено, намерение отчетливо в нем выступает как особый момент. Намерение является внутренней подготовкой отсроченного или затрудненного действия» [7].

Человек прибегает к акту намерения, когда в этом действии нет естественной необходимости, но оно важно для существования человека в ожидаемом будущем. Между принятием намерения и его исполнением существует промежуток времени, в течение которого система жизненного пространства человека остается в напряжении и сохраняет ситуативный мотивационный импульс.

Понятие «намерение» – это осознанное желание совершить какое-либо действие. В случае, когда под давлением отвлекающих ситуативных моментов действие по достижению цели приостанавливается, акт намерения вводится как попытка завершить начатое действие. Это стремление будет ответом на определенное волевое усилие индивида по преодолению самого себя. Преодоление в данном случае характеризуется как поэтапный процесс достижения намеченной цели, применение волевых усилий для того, чтобы не отступать от намеченного в осуществлении желаемого, необходимого, что и определяет процесс осуществления намерения.

Понятие «профессиональные намерения», несмотря на его широкое распространение и актуальность, не имеет четкого и универсального определения.

Сравнительный анализ содержания понятий «профессиональные намерения» показал, что в отечественной литературе они рассматривались следующим образом [9]:

- «жизненный выбор» (Л.С. Кравченко),
- «жизненное планирование» (Е.А. Молоткова),
- «профессиональные интересы» (С.П. Крягжде, О. Майхуб),
- «профессиональные мотивы» (Т.А. Бадаев, В.Н. Брагин, Р.С. Вайсман, В.И. Ковалёв, Х. Хекхаузен и др.),
- «установки» (Е.В. Джавахишвили, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Т. Узнадзе и др.).

Профессиональное намерение может быть раскрыто как регулятивный компонент акта поведения в процессе принятия решения относительно профессиональной деятельности, как внутриспсихический компонент поведения, обладающий определенными качествами и характеристиками и развивающийся под влиянием различных групп факторов (Т.Б. Курбацкая, С.Л. Рубинштейн).

А.Д. Шамионов [9] под профессиональным намерением понимает целостное личностное образование, возникающее в результате осознания необходимости совершать определенные отсроченные во времени действия в соответствии с собственной программой развития, направленной

на осуществление выбора позитивной стратегии профессионального развития.

М.В. Кудина [4] отмечает, что профессиональные намерения предполагают осознанное отношение личности к определенному виду профессиональной деятельности. Достигая определенных успехов в реализации личностно-профессиональных целей, педагог определяет новые, более амбициозные цели по отношению к своему личностно-профессиональному развитию.

А.Д. Шамионов [9] выделяет следующие специфические характеристики профессиональных намерений:

- они более осознанны, чем установки и готовность;
- отсрочены во времени по сравнению с мотивами и целями;
- помимо волевого усилия, включают в себя когнитивный (представления о содержании деятельности и о себе как субъекте этой деятельности), эмоциональный (эмоциональный фон), конативный (представления о профессиональном поведении и действиях) компоненты;
- энергетические характеристики профессионального интереса, содержательные характеристики направленности и идентификационные характеристики самоопределения и самосознания личности дополняются в профессиональных намерениях долгосрочными целями профессиональной деятельности и более или менее общими представлениями о способах их достижения.

Под психологическим механизмом формирования профессиональных намерений личности исследователями понимается многоуровневая структура мотивов, ценностей, личностных смыслов, а также способностей, определяющих профессионально важные качества (А.А. Ростунов, В.И. Ковалев).

Т.Б. Курбацкая [5] выделяет следующие уровни развития профессиональных намерений:

- 1) влечение к профессии;
- 2) намерение приобрести профессию;
- 3) профессиональные интересы, где интерес представляет собой непосредственное эмоциональное практико-познавательное отношение к профессии;
- 4) намерения реализовать профессиональное призвание на основе профессиональных склонностей;
- 5) намерения соответствовать профессиональному идеалу;
- 6) профессиональное мировоззрение.

Таким образом, *профессиональные намерения* – это целостное личностное образование, представляющее собой интрапсихический регулирующий компонент акта поведения, возникающий из осознания необходимости выполнения определенных отсроченных во времени действий, направленных на выбор позитивной стратегии профессионального становления и развивающихся под влиянием различных групп факторов.

Для того чтобы профессиональные намерения стали осознанными, конкретизированными, независимыми и определили прогрессивную стратегию профессионального развития, должна быть возможность их реализации.

Под возможностью мы понимаем наличие условий, благоприятных для чего-либо; обстоятельств, способствующих чему-либо. Профессиональная направленность личности педагога и его мотивационная сфера и стали критериями для выбора диагностических методик возможности профессиональных намерений личности педагога.

В психолого-педагогических подходах феноменология понятия «направленность» может строиться на различных основаниях: за основу можно взять субъект направленности, в качестве которого человек выступает в своей деятельности; и, собственно, объект направленности, на который влияют его психические свойства. Предметом ориентации может быть операционная сфера деятельности: действия человека по достижению своих целей в соответствии с ориентацией; профессиональная сфера, эстетическая сфера, гуманистическая сфера, личностные особенности характера и т.д. Различные векторы ориентации образуют специфическую систему, формирующую психологический облик личности и направляющую ее деятельность в процессе жизнедеятельности.

Большинство ученых характеризуют профессиональную направленность как часть общей направленности личности, формируемую профессиональными интересами индивида, мотивами выбора профессии, потребностями в определенном виде работы и ценностным отношением к определенному виду деятельности.

Л.Н. Зыбина считает, что профессиональная направленность является проявлением общей направленности, ориентирующей деятельность личности в профессиональной сфере, придающей профессиональной деятельности устойчивость к внешним воздействиям, обуславливающей мотивы и цели активности личности [2].

Согласно П.А. Шавиру, профессиональная направленность – это общие особенности личности, обуславливающие предрасположенность личности к конкретной сфере человеческой деятельности [8].

В определении педагогической направленности выделяется несколько подходов: она рассматривается как эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии (Н.В. Кузьмина, Г.А. Томилова, С.А. Зимичева); профессионально значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей (А.И. Щербаков, В.А. Слостенин, Ф.Н. Гоноволин, А.А. Леонтьев, А.А. Бодалев); рефлексивное управление учителем деятельностью учащихся (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, С.Г. Вершловский).

В рамках дефиниции профессиональных намерений для тщательного изучения направленности личности педагога рекомендуется проведение исследования по следующим критериям: общая направленность личности; профессионально значимые качества личности педагога; педагогические способности; ценностное отношение к профессиональной деятельности.

Психодиагностика общей направленности личности педагога с помощью экспресс-анкеты (Б. Басс) позволяет выявить:

– направленность на себя (Я) – ориентация на прямое вознаграждение, удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность;

– направленность на общение (О) – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность;

– направленность на дело (Д) – заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Психодиагностика профессионально значимых качества личности педагога с помощью методик КОС-2 (В.В. Синявский и Б.А. Федоришина), оценки способов общительности учителя (В.Ф. Ряховский) позволяет выявить:

– коммуникативные и организаторские склонности личности (умение четко и быстро устанавливать деловые контакты с людьми, стремление расширять их, участие в групповых мероприятиях, умение влиять на людей, стремление проявлять инициативу и т.д.);

– уровень коммуникабельности человека (некоммуникабельны, нормальная коммуникабельность, коммуникабельны).

Психодиагностика педагогических способностей с помощью методик уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко), уровня эмпатии (И.М. Юсупов), способности педагога к творческому саморазвитию (Н.И. Никишина) выявляет:

- общий уровень эмпатии и доминирующий канал эмпатии (рациональный; эмоциональный; интуитивный канал; установки, способствующие эмпатии; проникающая способность в эмпатии; идентификация в эмпатии);

- уровень (очень высокий, высокий, нормальный, низкий, очень низкий) эмпатии (сопереживания);

- способности педагога к творческому саморазвитию (активное саморазвитие; отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие зависит от различных условий; остановившееся саморазвитие).

Психодиагностика ценностных отношений к делу с помощью методики ценностных ориентаций (М. Рокича) позволяет выявить два класса ценностей:

- терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;

- инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Таблица 1

Методики психодиагностического исследования профессиональной направленности личности педагога

№	Показатели профессиональной направленности личности	Возможные направления для исследования	Название методики
1.	Общая направленность личности	Определение направленности личности	Экспресс-анкета (Б. Басс)
2.	Профессионально значимые качества личности педагога	Коммуникативные и организаторские склонности личности	КОС-2 (В.В. Синявский и Б.А. Федоришина)
3.		Коммуникативные и организаторские качества личности	Оценка способов общительности учителя (В.Ф. Ряховский)

4.		Уровень эмпатии по отношению к детям и взрослым	Методика диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко)
5.	Педагогические способности	Способность педагога к эмпатии	Диагностика уровня эмпатии (И.М. Юсупов)
6.		Творческие способности	Способности педагога к творческому саморазвитию (Н.И. Никишина)
7.	Ценностное отношение к делу	Ценностные ориентации	Ценностные ориентации (М. Рокич)

Следующим критерием выбора диагностических методик возможностей реализации профессиональных намерений личности педагога является мотивационная сфера.

Значительный вклад в развитие теории мотивации внесли такие отечественные психологи, как П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Р.С. Немов, Е.П. Ильин и др., которые установили, что мотивация объясняет целенаправленность действий, а также организацию и стабильность целостной деятельности, которая направлена на достижение определенной цели.

Понятие «мотивация» Н.И. Конюхов [3] трактует как «совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения». К.К. Платонов [6] считает мотивацией «процесс действия мотивов; совокупность стойких мотивов при наличии доминирующего, выражающая направленность личности, ценностные ориентации и определяющая ее деятельность и формирующаяся в процессе воспитания».

Педагогическую мотивацию можно трактовать, с одной стороны, как процесс действия мотивов педагогической деятельности; с другой стороны, как совокупность устойчивых мотивов педагогической деятельности при наличии доминирующего из них, выражающих направленность, ценностные ориентации личности педагога и определяющих ее активность. В качестве мотивационных ориентиров здесь могут выступать как внешние мотивы (например, мотив достижения), так и внутренние (например, ориентация на процесс и результат своей деятельности).

Американские ученые Д. Макклеланд и Д. Аткинсон разработали теорию мотивации достижения успеха в различных видах деятельности. Согласно этой теории, мотивированный на успех человек ставит перед собой цели, достижение которых однозначно расценивается им как успех.

Человек, имеющий определенные намерения в достижении цели и мотивированный на успех, стремится любой ценой реализовать свои намерения, добиться успеха в своей деятельности. Он смел и решителен, рассчитывает получить одобрение за действия, направленные на достижение поставленных целей. Для него характерны мобилизация всех своих ресурсов и сосредоточенность внимания на достижении поставленных целей.

Мотивы достижения успеха и избегания неудач, которые поддерживают и направляют поведение человека, влияют на его успешность в деятельности и присущи всем людям. Психодиагностическое изучение данных мотивов позволяет направить деятельность человека в сторону наиболее успешной реализации. Проводя внутреннюю работу над собой для осознания своих мотивов, можно адаптироваться ко всякой проблеме и «твердо держать курс на позитивную эффективность». В данном случае предполагается адаптация к предстоящей борьбе, которая в первую очередь носит внутренний характер. Речь идет о той самой внутриличностной работе по осознанию своих мотивов с учетом собственных особенностей. Под внутриличностной работой понимается переключение мотива «избегания неудач» на мотив «успеха», исходя из уже имеющихся у человека способностей. Это повысит «ориентацию на результат» и повлияет на остальные базовые компетенции для решения жизненных задач: инициативность, принятие ответственности, ориентация на результат, коммуникабельность, организованность, умение воздействовать на других, умение согласовывать интересы. Позитивный взгляд на мир можно сформировать, если научиться менять свое отношение к происходящему и в соответствии с этим мобилизовать себя к переменам.

Психодиагностику мотивационной сферы личности педагога можно проводить с помощью методики достижений (Т. Элерс); опросника для оценки потребности в достижении цели (Ю.М. Орлов), мотивации избегания неудачи (Т. Элерс); уровня притязаний личности (В.К. Гербачевский).

Психодиагностика с помощью методики достижений (Т. Элерс) позволяет выявить уровень мотивационной направленности личности на достижение успеха (низкий, средний, умеренно высокий, слишком высокий). Результат теста «Мотивация к успеху» желательно сопоставить с результатами теста «Мотивация к избеганию неудач».

Мотивация достижения (успеха, цели) выражается в стремлении к улучшению результатов, настойчивости в достижении своих целей и оказывает влияние на всю человеческую жизнь. Психодиагностика с помощью опросника для оценки потребности в достижении цели (Ю.М. Ор-

лов) выявляет уровень потребности в достижениях (низкий, пониженный, средний, повышенный, высокий).

Психодиагностика с помощью методики мотивации избегания неудачи (Т. Элерс) определяет, насколько сильно личность ориентирована на защиту, т.е. на стратегию избегания неудач. Выявляется уровень (низкий, средний, высокий, слишком высокий) мотивации к избеганию неудач, защите.

Психодиагностика с помощью методики «Уровень притязаний личности» (В.К. Гербачевский) выявляет уровень притязаний испытуемого посредством диагностики компонентов мотивационной структуры личности (внутренний, познавательный, мотив избегания, состязательный мотив, мотив смены деятельности, волевое усилие, оценка уровня достигнутых результатов, оценка своего потенциала, намеченный уровень мобилизации усилий, ожидаемый уровень результатов, закономерность результатов, инициативность).

Таблица 2

Методики психодиагностического исследования мотивационной сферы личности педагога

№	Возможные направления для исследования	Название методики
1.	Мотивационная направленность личности на достижение успеха	Мотивация достижений (Т. Элерса)
2.	Потребность в достижении цели	Опросник для оценки потребности в достижении цели (Ю.М. Орлов)
3.	Мотивация избегания неудачи	Мотивация избегания неудачи (Т. Элерса)
4.	Уровень притязаний личности	Уровень притязаний личности (В.К. Гербачевский)

В приложении представлено описание перечисленных диагностических методик для изучения профессиональной направленности и мотивационной сферы личности педагога (Приложение 1).

Методы психодиагностики, используемые для изучения намерений и возможностей личности педагога, являются лично и социально ориентированными. Они решают задачи:

- выявление личностных потенциалов профессионального роста педагога;
- выявление резервов внутренней активности, ценностных ориентаций, мотивов деятельности;

– оказывают помощь в реализации собственных возможностей и потребностей, принимая профессиональную деятельность как наиболее подходящую, рациональную сферу самореализации.

Этап непосредственного проведения исследования

Задача данного этапа – это извлечение из всей совокупности полученных данных наиболее важных сведений и результатов, изучение причинно-следственных связей. Основная цель этих процедур – уменьшить неопределенность и дефицит информации о личности.

Здесь психолог занимается непосредственно обработкой подготовленной информационной базы с учетом выбранных методик. Как правило, эта стадия предполагает классификацию имеющихся сведений по блокам, расчеты различных коэффициентов, оценку динамики отдельных показателей, сопоставление текущих показателей с нормативными. С помощью анализа психодиагностики удастся проанализировать конкретную сферу деятельности объекта, диагностировать проблему, определить воздействующие на объект факторы и степень (характер) их влияния, оценить перспективы развития и пр. Исследователь проводит связь между конкретными фактами и намеченной целью: что наблюдается сейчас, к чему необходимо стремиться, какие действия необходимо предпринять. Если какие-то моменты остаются малоизвестными, неясными, то исследователю предстоит углубить аналитическую работу, затребовав дополнительные сведения для изучения.

Этап анализа и интерпретации результатов психологического исследования

Каждая методика сопровождается обоснованной и выверенной программой обработки и интерпретации результатов исследования.

Цель анализа и интерпретации данных – дать наиболее точную оценку свойствам, состояниям и качествам человека. Интерпретация диагностических данных может осуществляться либо как процесс количественной оценки, когда полученные результаты сравниваются с определенной нормой, либо в виде качественного анализа, при котором полученные данные сравниваются с рядом стандартов, значение которых точно определено (установление корреляций между различными показателями психических особенностей личности).

Интерпретация результатов исследования имеет следующие уровни:

– непосредственный – это формальная оценка результата исследования по определенному критерию сразу после работы испытуемого с методикой;

– опосредованный – более сложный уровень, когда полученные данные включаются в сложную систему интерпретации, где сопоставляются разные теоретические подходы для анализа полученных данных [1].

Таким образом, психологическая диагностика профессиональных возможностей и намерений педагога – одно из направлений психологического сопровождения профессионального саморазвития педагога. Их психодиагностика осуществляется в три этапа: выбор психодиагностических методик, непосредственное проведение исследования, анализ и интерпретация результатов исследования.

Выбор психодиагностических методик осуществляется через анализ теоретических исследований основных дефиниций: намерения, возможности, профессиональные намерения и профессиональные возможности. Профессиональные намерения – это целостное личностное образование, представляющее собой интрапсихический регулирующий компонент акта поведения, возникающий из осознания необходимости выполнения определенных отсроченных во времени действий, направленных на выбор позитивной стратегии профессионального становления и развивающихся под влиянием различных групп факторов.

Возможность реализации профессиональных намерений зависит от профессиональной направленности личности педагога и его мотивационной сферы, которые определяют отношение личности к качеству выполняемой деятельности и саморазвитию.

Психодиагностика профессиональной направленности личности педагога возможна с помощью следующих методик: экспресс-анкета (Б. Басс), КОС-2 (В.В. Сиявский и Б.А. Федоришина), оценка способов общительности учителя (В.Ф. Ряховский), методика диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко), диагностика уровня эмпатии (И.М. Юсупов), способности педагога к творческому саморазвитию (Н.И. Никишина), ценностные ориентации (М. Рокич).

Психодиагностику мотивационной сферы личности педагога можно исследовать с помощью методики достижений (Т. Элерса); опросника для оценки потребности в достижении цели (Ю.М. Орлов), мотивации избегания неудачи (Т. Элерса); уровень притязаний личности (В.К. Гербачевский).

Методы психодиагностики, используемые для изучения намерений и возможностей личности педагога, решают задачи выявления личностных потенциалов профессионального роста педагога, резервов внутренней активности, оказывают помощь в реализации собственных возможностей

и потребностей, принимая профессиональную деятельность как наиболее подходящую, рациональную сферу самореализации.

Этап непосредственного проведения исследования решает задачи извлечения из всей совокупности полученных данных наиболее важных сведений и результатов, изучение причинно-следственных связей. Основная цель этих процедур – уменьшение неопределенности и дефицита информации.

На этапе анализа и интерпретации результатов психологического исследования дается наиболее точная оценка свойствам, состояниям и качествам человека.

Литература

1. Банщикова Т.Н., Ветров Ю.П., Клушина Н.П. Профессиональная деятельность психолога в работе с педагогическим коллективом. – М.: Книголюб, 2004. – 352 с.
2. Зыбина Л.Н. Динамика уровня профессиональной направленности студентов-психологов в процессе получения высшего образования // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 6(18). – С. 203–206.
3. Конюхов Н.И. Словарь-справочник по психологии. – М.: Б. и., 1996. – 154 с.
4. Кудина М.В. Особенности профессиональных намерений в структуре карьерного роста специалиста образования // Омский научный вестник. – 2007. №5. – С. 197–200.
5. Курбацкая Т.Б. Мотивационная структура профессиональных намерений в процессе оптации и профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 1997. – 175 с.
6. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 175 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
8. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.
9. Шамионов А.Д. Психологическое содержание, структура и факторы профессиональных намерений педагогов-психологов на этапе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Саратов: 2011. – 23 с.

3. Психологическое консультирование и просвещение как пространство самопознания, расширения профессионально-личностного потенциала и перспектив педагогической деятельности

Психологическое консультирование и психологическое просвещение – это два направления работы психологической службы в образовании, которые способствуют оптимизации адаптации к профессиональной деятельности у молодых педагогов и помогают облегчить процесс работы педагога на всех этапах его профессиональной деятельности.

Психологическое консультирование педагога может происходить по основным проблемам: адаптация молодых педагогов к профессиональной деятельности для и к педагогическому коллективу, адаптация к новому месту работы, к новым условиям работы, решение конфликтов с учащимися, коллегами, родителями учащихся, с администрацией образовательного учреждения, психологическое выгорание, профессиональные деформации личности.

Частыми запросами от клиентов-педагогов к психологам в образовании являются случаи затруднений в педагогической работе с учениками. Согласно Р.В. Овчаровой, профессиональное консультирование определяется заказом педагога и связано со знанием педагогом понятия нормы психического развития и рефлексией данного понятия, механизмов развития на каждом этапе [14].

В психологическом консультировании педагога, согласно Т.Ю. Тодышевой, можно выделить пять этапов-шагов [14, с. 72–73]:

Первый шаг – знакомство с клиентом (если консультирование происходит в первый раз), налаживание контакта, организация консультативного пространства.

Второй шаг связан со сбором информации о педагоге-клиенте и о сути его запроса, проблемы. Педагог-психолог задает вопросы и делает

предварительное заключение по ответам педагога, разрабатывает рабочую гипотезу по сути запроса-проблемы.

Третий шаг может быть назван «прогностическим», поскольку связан с инсайтом клиента, с прогнозируемым желаемым результатом от консультирования, с предвосхищением результата. Педагог-психолог изучает потенциальные возможности клиента-педагога, возможности для изменения его поведения, для личностного и профессионального роста. Данная фаза связана с воздействием на клиента.

Четвертый шаг – «выработка альтернативных решений», связан с обсуждением с педагогом возможных вариантов решения проблемы, стратегий ее решения, с преодолением ригидности поведения клиента, с подбором альтернатив решения проблемы. Происходит поиск наилучшей стратегии для клиента-педагога.

Пятый шаг – подведение итогов взаимодействия, обобщение его результатов, переход от обучающего воздействия к воплощению стратегий и действий в жизнь клиента.

Для эффективного психологического консультирования педагога необходимо провести предварительное психологическое обследование. Согласно Р.В. Овчаровой, необходимо выявить следующие психологические особенности педагога [14, с. 73–74]:

1. Интеллектуальные особенности – особенности уровня и типа интеллекта.

2. Особенности эмоциональной сферы – уравновешенность психических процессов, эмоциональная стабильность, особенности эмоциональной адаптации, волевые характеристики, самоконтроль, степень аффектации и экзальтации.

3. Эмпатичность (понимание себя и окружающих) определяется способностью объективно воспринимать собственные личностные качества и достижения, личностные свойства и особенности окружающих людей, наличием рефлексии, типами психологических защит.

4. Особенности сферы общения – стратегии в общении: доминирование и подчинение, тактичность, педагогический такт в том числе, личностные границы, педагогическая стратегия и стиль: склонность к авторитарному стилю («черная педагогика», согласно А. Миллер [12]), к демократическому стилю или к либерально-попустительскому.

5. Деловые особенности – организаторские способности, способности быть лидером, осуществлять координацию, способности к целеполаганию и к стратегическому планированию и прочие деловые качества личности.

Т.Ю. Тодышева [14, с. 74] выделяет актуальное в настоящее время, особенно для молодых педагогов, в практике психологического консультирования направление – коучинг, связанный, согласно М. Эриксону, с расширением личностного потенциала с целью повышения эффективности деятельности человека.

Т.Ю. Тодышева предлагает следующие этапы коучинга молодых педагогов [14, с. 74]:

1. Целеполагание.
2. Анализ ситуации.
3. Разработка вариантов действия.
4. Воплощение и контроль.

В процессе коучинга наставник помогает педагогу осознать собственный потенциал и применить его, осуществлять личностную рефлекссию и рефлексию профессиональную, вести психотерапию.

Т.Ю. Тодышева предлагает примерную программу коучинга молодых педагогов [14, с. 75]:

1. Осуществление психологического анализа личностных особенностей.
2. Подведение к готовности к постановке жизненно важных целей и к выбору приоритетов.
3. Анализ личности педагога: выявление качеств личности, опираясь на которые, возможно достижение поставленных целей, и тех личностных особенностей, которые этому препятствуют и требуют проработки.
4. Диагностика профессионально значимых качеств личности.
5. Освоение целеполагания.

Значимой проблемой в процессе психологического консультирования педагогов является выявление профессиональных деформаций личности. Э.Ф. Зеер выделил профессиональные деформации менеджеров [5, с. 112–114], которые Т.Ю. Тодышева доработала как профессиональные деформации педагогов [14, с. 76–78].

Авторитарность – связана с единоличным управлением ходом учебного и воспитательного процессов, с предпочтением наказаний поощрению. Авторитарные («черные» педагоги, согласно А. Миллер [12]) характеризуются практически полным отсутствием самоконтроля, неразвитой рефлексией и неспособностью к анализу собственной личности и педагогической деятельности.

Авторитарные педагоги высокомерны, для них характерен комплекс превосходства, истоком которого является комплекс неполноценности: по-

средством угнетения зависимых, учеников и воспитанников, «черный» педагог избавляется от чувства собственной неполноценности. Подобное явление характерно для манипулятора-эгоцентрика: он видит только два пути: доминирование-угнетение или подчинение-неполноценность.

Демонстративность – характерна при истероидно-демонстративной акцентуации личности, при нарциссизме. Педагог с такой деформацией демонстрирует преувеличенно яркие эмоции и аффекты, нарочитые позы и жесты, театральность, постоянно подчеркивает собственное превосходство, может находиться в оппозиции другим участникам учебного процесса: педагогам, учащимся, администрации, родителям, явно или неявно указывает на собственную уникальность в сравнении с ничтожностью других, обличает пороки других. У «демонстративного» педагога могут возникать конфликты в ходе профессиональной деятельности.

Педагогический догматизм зачастую развивается вместе со стажем работы и связан с «ремесленничеством» – с тяготением к упрощенчеству, к примитивизму, с игнорированием сути проблемы, с действием согласно алгоритму, с утверждением догм – педагогической теорий, идей как непреложных, без права на инакомыслие, на критику и даже без права на подлинное постижение теории или теоремы или прочего учебного материала. Педагоги с подобной профессиональной деформацией способны отбить интерес к любому учебному предмету, произведению, научной теории или идее.

Доминантность – позиция во взаимодействии, связанная с осуществлением педагогом функции управления учебно-воспитательным процессом. Данная деформация может преимущественно быть связана с желанием самоутвердиться, создавая затруднения для других людей, особенно находящихся во власти педагога.

Педагогические работники с подобной деформацией личности превращают любой элемент учебного процесса в источник страданий для учащихся и зачастую для других участников учебного процесса. Педагог-доминатор будет всячески демонстрировать ученикам и молодым педагогам или новым сотрудникам, всем, находящимся относительно него в невыгодных условиях, презрение.

Признаками доминантности у педагога будет являться ненависть других участников учебного процесса, испытываемая по отношению к нему, особенно развитая у зависимых от него – учащихся.

Педагогические кадры, у которых развилась данная деформация личности, часто отличаются стремлением к административной работе,

и при потере власти, если они лишаются руководящего поста, они сразу же увольняются, поскольку их пугает дальнейшая перспектива работать с равными им по статусу. В некоторых случаях сотрудники с подобной деформацией личности начинают проявлять лояльность к подчиненным при возникновении перспективы утраты руководящего поста. Лица с наиболее выраженной доминантностью начинают демонстрировать пренебрежение к коллегам и придирки к ним уже при возникновении перспективы занять руководящий пост, считая подобное поведение демонстрацией «принципиальности» и прочих необходимых профессиональных качеств, и подобное поведение в результате препятствует их карьерному росту.

Педагогическая индифферентность – связана с эмоциональной «сухостью», с педагогическим ремесленничеством, при котором изложение учебного материала или доклад о педагогических успехах коллегам превращается в неинтересное черствое зачитывание, «забубнивание» текста без каких бы то ни было попыток проиллюстрировать излагаемое. Подобная деформация характерна для людей с низким уровнем эмпатии и может мотивировать педагога к занятию административной работой и, при наличии способностей к таковой, даже приводить к самореализации.

Консерватизм – постоянное воспроизведение в ходе учебного процесса одного и того же материала, репродукция приводит к возникновению наработок, которые педагог использует годами и десятилетиями. А перегруженность работой приводит к тому, что учебный материал и методы его изложения также не корректируются годами. Подобная тенденция характерна и для приемов воздействия на аудиторию, на учеников.

Педагог с профессиональной деформацией «консерватизм» будет активно восставать против любых инноваций в профессиональной деятельности, и даже против любых изменений в коллективе школы, против нового оборудования.

Профессиональная (педагогическая) агрессия, которая проявляется, как правило, в вербальной агрессии к неуспевающим ученикам, в навешивании ярлыков: подобный педагог сыплет как из рога изобилия диагнозами: «имбицилия» и «необучаемость», превышая собственные полномочия и забывая о том, что ставить диагнозы – не в его компетенции.

Педагогическая агрессия проявляется также в форме ханжества – в выискивании всяческих пороков у учеников, а с достижением определенного возраста педагогом – и у молодых сотрудников.

Ролевой экспансионизм – это своеобразный «уход в профессию», преувеличение роли преподаваемой дисциплины в развитии учеников и

собственной роли в их судьбе. Данная деформация, как и все прочие, связана с эгоцентризмом личности, с ее незрелостью и приводит к максимально необъективному восприятию реальности и, соответственно, ко множеству проблем в профессиональной деятельности.

Социальное лицемерие проявляется в морализаторстве и в ханжестве, в «клеимении» пороков учеников на фоне хвалебных од по отношению к себе. На фоне подобной деформации педагог часто искажает факты для собственного удобства: для запугивания учеников, которые чувствуют фальшь.

Поведенческий трансфер – данная деформация личности прежде всего связана с интериоризацией психологических особенностей и особенностей поведения, присущих детям и подросткам и связанных в основном с эгоцентризмом личности, с наивностью, с негативизмом в поведении, с перениманием интересов и хобби учеников, с появлением в имидже педагога детских и юношеских аксессуаров: фенечек, детских заколок, канцелярских принадлежностей, оформленных символами популярных у детей персонажей, в использовании слов и выражений детского и молодежного арго.

Поведенческий трансфер происходит на фоне психологической незрелости и эгоцентризма и может обостряться в период возрастных кризисов: примерно от двадцати семи до тридцати лет или во время кризиса среднего возраста.

Сверхконтроль (дидактичность) – «профессиональное занудство», согласно Т.Ю. Тодышевой [14, с. 78], которое проявляется в виде эмоционального дефицита, сухости при изложении материала и морализаторстве и ханжестве в рассуждениях.

Деформация личности сказывается на профессиональной деятельности и в личной жизни.

Профессионально обусловленные психологические проблемы, возникающие на разных этапах профессионального отбора и карьеры, выделил Э.Ф. Зеер [5, с. 4–5] (Приложение 2).

Высокие нагрузки у педагога могут вызвать выученную беспомощность, согласно И.В. Девятовской [14, с. 79], – психологическое состояние, возникающее у человека при длительно действующих негативных обстоятельствах, действия которых не удастся избежать.

Выученная беспомощность может возникать у педагога вследствие большого объема работы и бессмысленной работы: постоянного изменения форм-образцов документации, из-за чего ее приходится больше даже не делать, а переделывать, из-за столкновения с невозможностью

реально повлиять на положение некоторых учеников, изменить негативные обстоятельства, влияющие на их развитие и возможность получения образования. У молодых педагогов выученная беспомощность возникает из-за придинок руководства и опытных педагогов, обладающих вышеперечисленными деформациями личности (дидактичность, педагогическая агрессия и лицемерие).

Средством профилактики развития вышеизложенных проблем у педагога является психологическое просвещение – направление деятельности психологической службы в образовательном учреждении, ориентированное на предупреждение негативных психологических образований и на предоставление базиса для саморазвития и самосовершенствования педагога, развитие его психологической компетентности.

Важными качествами личности, которые у педагога необходимо развивать, являются: временная компетентность, стрессоустойчивость, психологическая зрелость, навыки общения и эффективного взаимодействия.

Необходимо развитие временной компетентности у учителя еще на стадии профессионального обучения. Временная компетентность обеспечивает эффективное использование времени, повышает коэффициент полезного действия в разы. Но для развития временной компетентности студентов педагогического вуза, для разработки эффективной программы необходимо рассмотреть компоненты временной компетентности педагога.

Л.П. Енькова выделяет следующую структуру временной компетентности педагога (у студентов педагогических вузов) [4]:

1. Временная организация учебной деятельности:

– навыки и опыт решения временных задач (оценка временного резерва, синхронизация собственных действий и синхронизация деятельности с процессами в окружающем мире, упорядочивание действий, выдерживание сроков);

– навыки оценки длительности и временная организация процесса (определение ритма, темпа, срока);

– умения и навыки замедления и ускорения исполнительного процесса (темпа, ритма);

– временные структуры опыта как рефлексивного акта и как основания действия (временные схемы действительности).

2. Временная организация профессиональной деятельности педагога:

– временная перспектива профессиональной деятельности;

– профессиональная событийность как временная структура.

3. Временная организация педагогической деятельности:

- временные структуры стратегического планирования профессиональной деятельности;
- ближайшая и отдаленная временные профессиональные перспективы;
- контекстный временной опыт.

Таким образом, Л.П. Енькова выделяет организационные навыки управления временем в учебной, профессиональной и педагогической деятельности. На первом уровне предполагается овладение начальными профессиональными навыками и компетенциями, связанными с организацией учебной деятельности и рефлексией, оценкой ее результатов и соотношением результатов учебной деятельности с особенностями ее организации.

На втором уровне временной организации профессиональной деятельности педагога предполагается наличие и развитие у педагога прогностических способностей, или педагогической интуиции. «Учитель с высоко развитыми прогностическими способностями в состоянии предвидеть, что получится из ученика в будущем, прогнозировать развитие тех или иных его психических свойств и качеств» [16].

Третьим компонентом и высшим уровнем развития временной компетентности, по Л.П. Еньковой, является временная организация педагогической деятельности. Развитие прогностических способностей педагога предполагается на более качественно развитом уровне, чем на предыдущем: предполагается наличие предвидения не только ближайших, но и отдаленных профессиональных перспектив и наличие стратегического планирования профессиональной деятельности [10; 11].

Развитие временной компетентности у педагога возможно посредством организации мастер-классов и дискуссий, просветительских лекций, предоставления методических материалов и рекомендаций для чтения по теме.

К знаниям по временной организации труда педагога можно отнести следующие необходимые категории [14]:

- Временная занятость на рабочей неделе не должна превышать 42 часа [23, с. 4], в противном случае существенно снижается эффективность труда, ухудшается настроение, возникает угнетенное эмоциональное состояние и, как результат, возникает дистресс, снижается физическое и психологическое здоровье, падает творческий потенциал и утрачиваются условия для самоактуализации, для личностного роста.

– Во время работы за компьютером необходимо делать 15-минутный перерыв каждые 45 минут, выполняя любую гимнастику для глаз, или смотреть вдаль. Обязательно встать со стула, подвигаться, размять ноги. За компьютером работать противопоказано более трех часов в день. Превышение этого норматива в течение нескольких месяцев подряд может привести к эмоциональному выгоранию и к ухудшению самочувствия, к развитию стресса и к снижению иммунитета.

– Учитель должен чередовать работу стоя и сидя. При ощущении усталости ног необходимо продолжить работать сидя. Ненадолго присаживаясь, возможно эффективно вести урок. В то время, когда ученики выполняют задание или пишут контрольную работу, учитель может сидеть. Во время объяснения учебного материала целесообразно работать стоя, поскольку в таком положении удобнее задействовать пантомимику и так учитель мобильнее может реагировать на индивидуальные вопросы, подходить во время выполнения индивидуальной работы к ученику. Многие методисты советовали ранее вести занятия или уроки только стоя, но данные советы далеки от жизни в настоящее время, когда повысилась нагрузка на учителя в результате наступления капиталистического строя. Ранее у учителя была нагрузка несколько уроков в день, вести их стоя, не присаживаясь практически ни на минуту, было возможно. Работать на протяжении восьми часов в день стоя крайне вредно для опорно-двигательного аппарата. Вместе с тем работа учителя является достаточно благоприятной для психомоторики, поскольку учитель, а особенно учитель младшей школы, достаточно много двигается в течение рабочего дня, что может компенсировать ему гиподинамию во время проверки тетрадей и работы за компьютером во время подготовки к учебным занятиям и во время занятий научной работой.

– При планировании работы по подготовке к занятиям учителю следует принимать в расчет часы собственной оптимальной активности, свои индивидуальные биологические ритмы. В соответствии с биологическими ритмами наибольшей активности в течение суток выделяют три хронотипа [22]: «совы», «жаворонки» и «голуби». Для сов характерна наибольшая активность (в том числе и творческая) в вечерние и ночные часы, для жаворонков – в утренние, для голубей – активность в течение всего светового дня. Учителю следует планировать работу по подготовке к учебным занятиям и различную творческую и научную работу на часы своей максимальной активности, а также, если есть такая возможность, при составлении расписания учебных занятий и выборе тарификационных часов,

выбирать те виды учебных занятий и те часы в учебной сетке, которые совпадают с часами наибольшей его индивидуальной активности в течение светового дня или вечерней активности.

В настоящее время школы работают в две-три смены, и учителям-предметникам и даже учителям начальной школы предоставляется возможность выбирать часы своей оптимальной активности для работы. Нарушает такую возможность зачастую экономия на рабочих кадрах, принятая при капитализме, на которую приходится идти школам, чтобы выживать финансово. В таком случае учителям приходится проводить на рабочем месте по 8–10 часов ежедневно, не считая подготовки к учебным занятиям и проверки тетрадей. Для профилактики дистресса при таком перегруженном индивидуальном расписании могут послужить техники эмоциональной регуляции, упражнения и тренинги на снятие физической и психологической нагрузки, в том числе и дыхательные упражнения, а также релаксация и аутогенная тренировка.

– При составлении собственной ежедневной, еженедельной и ежегодной нагрузки педагогу следует учитывать собственный психомоторный тип: сильный или слабый, характеристики нервной системы: подвижность, суммарную психомоторную работоспособность, волевое и стартовое / финальное усилие, которые легко определяются при помощи экспресс-теппинг-теста (тест Е.П. Ильина, интерпретация в виде экспресс-теста В.П. Озерова) [13]. Показатели, диагностируемые при помощи теппинг-теста, помогут рационально распределить нагрузку в любом деле различной продолжительности: дни, месяцы или годы в соответствии с графиком индивидуальной работоспособности, который является неизменным на протяжении выполнения любого задания или дела, поскольку является отражением, по сути, индивидуального профиля нервной системы. Данный профиль является относительно неизменным в течение жизни.

Временная компетентность личности включает правила организованного человека, выделенные В.П. Шейновым [23, с. 7–16] (Приложение 3).

При развитии стрессоустойчивости у педагога необходимо организовывать мастер-классы, просветительские лекции, диспуты, тренинги, ориентированные на овладение режиссерским навыком (отстраненное, аналитическое восприятие действительности «со стороны», в роли режиссера, который за всем наблюдает и всем руководит); обучать преподавателей упражнениям на чередование напряжения и расслабления [9], дыхательным упражнениям.

Мероприятия, организованные по психологическому просвещению педагогов, должны быть также направлены на ознакомление их с компонентами психологического здоровья и на развитие у них личностных особенностей, являющихся компонентами психологического здоровья и способствующих самоактуализации личности. К компонентам психологической зрелости можно отнести [2; 15; 17; 18; 20]: внутренний локус контроля; развитую эмпатию и рефлексивность; наличие желания и потребности в заботе о подрастающем поколении, о престарелых родителях, о молодых педагогах на работе, а также готовности действовать в интересах подопечных и нести за них определенную ответственность (в зависимости от степени их самостоятельности). Необходимо также осуществлять профилактику психологических зависимостей и аддиктивного поведения.

Целесообразно также всячески способствовать овладению педагогами коммуникативной компетентностью: проводить мероприятия, направленные на просвещение педагогов в области профилактики и защиты от психоманипуляции в общении [3; 19], тренировать навыки эффективного взаимодействия, знакомить с понятием личных границ [8] и проводить педагогические тренинги по соблюдению личных границ.

Необходима работа по ознакомлению педагогов с профессиональными кризисами личности [1] и работа по их профилактике и сопровождению личности в период прохождения и преодоления кризисов.

Литература

1. Андреева Е.А., Кольцова И.В., Погребная О.С. и др. Профессиональные кризисы личности педагога в условиях глобальных трансформаций социальной среды: учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во Тимченко О.Г., 2022. – 150 с.
2. Волобуева Е.В., Хилько О.В. Сохранение и укрепление психологического здоровья учителем // Новая наука: новые вызовы: сборник научных трудов VI Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар, 2018. – С. 23-30.
3. Волобуева Е.В., Хилько О.В. Психологические особенности манипулятивного общения и его характерологические причины // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 399-400.
4. Енькова Л.П. Временная компетентность у студентов педагогических специальностей и проблемы ее диагностики // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология. – 2011. – № 3. – С. 123-125.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
6. Кольцова И.В., Хилько (Швецова) О.В. Гендерные психологические комплексы, влияющие на взаимоотношения полов и материнство // Педагогика и психология родительства и семейное воспитание / под общ. ред. С.В. Бобрышова. – М., 2020. – С. 186-222.

7. Кольцова И.В., Хилько О.В. Значение психологического просвещения педагогов и родителей в области материнских комплексов Медеи и Иокасты // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 328-332.

8. Кузнецова Е.Н., Хилько (Швецова) О.В. Соблюдение личных границ субъектов образовательного процесса как условие личной безопасности // Психологическое сопровождение образования: теория и практика. Сборник научных статей по материалам XI Международной научно-практической конференции. В 2-х ч. – Йошкар-Ола, 2021. – С. 118-123.

9. Кузнецова Е.Н., Хилько О.В. Применение йоги Айенгара как средства сохранения психического здоровья студентов педагогического вуза – 2018. – № 4 (71). – С. 338-339.

10. Кузнецова Е.Н., Хилько О.В. Значение развития временной компетентности у студентов педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-1. – С. 368-37.

11. Мерзликина М.А., Пахомова М.В. Развитие временной компетентности студентов педагогического вуза // Молодежь и образование XXI века: материалы XIV Межвузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых. – 2017. – С. 49-50.

12. Миллер А. В начале было воспитание [Электронный ресурс]. – URL: https://bookap.info/book/miller_vnachale_bylo_vospitanie/gl7.shtm (дата обращения: 06.05.2024).

13. Озеров В.П. Диагностика психомоторных способностей у школьников, студентов и спортсменов. – Ставрополь: ИРО, 1995. – 120 с.

14. Технологии психологического сопровождения молодых педагогов и педагогов-психологов: учебно-методическое пособие / сост. Т.Ю. Тодышева; Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2022. – 160 с.

15. Тинькова Е.Л., Корлякова С.Г. и др. Развитие психологической компетентности учителя в области сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса. – Ставрополь: АГРУС, 2019. – 104 с.

16. Ткачева М. Педагогическая психология. Конспект лекций [Электронный ресурс]. – URL: http://www.razlib.ru/psihologija/pedagogicheskaja_psihologija_konspekt_lectii/p5.php (дата обращения: 26.05.2024).

17. Хилько О.В. Антропологическое значение компетентности педагога в области показателей психологического здоровья личности // Антропологические основы систем, содержания и технологий обучения, воспитания и развития личности: Материалы XIV Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2018. – С. 81-86.

18. Хилько О.В. Психологическая зрелость как центральный компонент психологического и физического здоровья // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-7. – С. 324-328.

19. Хилько О.В. Психоманипуляция в современном обществе // Прикладная психология и психоанализ. – 2018. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: <https://ppip.idnk.ru/> (дата обращения: 06.06.2024).

20. Хилько О.В., Долганина В.В. Профилактика нарушения психологического здоровья обучающихся и педагогов: учебное пособие – Ставрополь: АГРУС, 2019. – 291 с.

21. Хилько О.В., Кольцова И.В. Значение психологического просвещения педагогов и родителей в области материнских комплексов Медеи и Иокасты // Психологическое благополучие современного человека: Материалы Международной заочной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2019. – С. 80-86.

22. Шейнов В.П. Как управлять собой – Минск, 2006. – 608 с.

23. <https://ppt.ru/art/kadri/norma-rabochego-vremeni-pedagogicheskikh-rabotnikov> (дата обращения: 03.05.2024).

4. Психопрофилактика как инструмент самоподдержки, самосбережения и недопущения профессиональных деформаций личности педагога

Регулярно изменяющиеся социокультурные условия в современном обществе, глобальность задач, в контексте модернизации системы образования (изменения условий, содержания, парадигмы обучения), форм взаимодействия в общеобразовательных организациях, интенсивность преобразования сложившихся традиционных методов и приемов преподавания, с одной стороны, носят в целом положительный характер. С другой стороны, детерминируют высокую стрессогенность и проблемы реализации педагогической деятельности в контексте увеличения интеллектуальной, информационной перенапряженности, а также роста требований к качеству ее осуществления и, как результат, формирование профессиональных деформаций педагогов.

На современном этапе развития науки под профессиональной деформацией понимаются негативные изменения личности, которые происходят под влиянием длительного выполнения профессиональных обязанностей, провоцируют появление кризисов и снижают продуктивность профессиональной деятельности. Профессиональная деформация личности в свое содержание включает принцип неразрывного единства сознания, личности и деятельности. Профессиональная деятельность формирует личность и отражается на ее индивидуальных особенностях [8, с. 76-82].

Профессиональная деформация педагога способствует снижению качества обучения и воспитания подрастающего поколения, стагнации профессионального развития, конструированию конфликтной коммуникации с участниками образовательных отношений, потере смысла в осуществлении педагогической деятельности. Исходя из этого важно своевременно оказывать психологическую помощь и поддержку педагогам в снижении уровня проявления профессиональной деформации личности. Оказание своевременной психологической помощи способствует минимизации возникновения рискованных ситуаций в образовательной сфере,

корректировке неконструктивных поведенческих и коммуникативных моделей профессионального поведения и отношений с учетом перспектив профессиональной самореализации и самосовершенствования [5].

Профессиональная деформация является динамическим процессом, включающим следующие этапы:

1. Адаптивная деформация включает пассивное приспособление личности к определенным условиям деятельности, в результате у педагога начинает формироваться высокий уровень конформизма. Он копирует на бессознательном уровне принятые в организации модели поведения.

2. Более глубокий уровень деформации, как правило, имеет выраженный негативный характер личностных изменений, проявляющийся во власти, низкой эмоциональности и жестокости.

3. Крайняя степень профессиональной деформации, которая называется профессиональной деградацией, состоит в том, что педагог начинает изменять нравственные ценностные ориентиры, а также становится профессионально несостоятельным. Данный этап профессиональной деформации в основном проявляется в эмоциональном выгорании.

Вопросы профилактики профессиональной деформации педагога в образовательной организации являются актуальными как в науке, так и в практике в рамках повышения качества оказания образовательных услуг обучающимся. Профессиональная деформация педагога предусматривает комплекс изменений качеств педагогов под влиянием интенсивной профессиональной деятельности, а также социальных (внешних) и индивидуальных (внутренних) факторов, которые оказывают отрицательное воздействие на качество реализации трудовых функций субъекта педагогического труда, выстраивание профессионально-личностных перспектив жизнедеятельности [8, с. 76-82].

Ученые, при выборе стратегии и конкретных психопрофилактических средств, ориентируются на понимание природы данного психологического феномена.

К наиболее распространенной концепции можно отнести концепцию профессионального стресса, которая была разработана в контексте когнитивно-бихевиоральной парадигмы. Подробный ее анализ можно найти в трудах В.А. Бодрова, В.В. Бойко, М. Буриша, Н.Е. Водопьяновой, С. Джексона, К. Маслач, Е.С. Старченковой, Х. Фреденберга, А. Широм и др. В данной концепции профессиональная деформация личности изучается как естественное следствие хронического и/или чрезмерного психологического напряжения, которое возникает в процессе трудовой

деятельности. Несмотря на то, что существуют серьезные расхождения в оценке субъективных и объективных факторов, препятствующих или способствующих развитию дистресса, а также его проявлений, более общий механизм появления деформаций личности у представителей разных профессий, а именно профессий типа «человек – человек», сводится к следующей динамике так называемого «синдрома выгорания» профессионала: превышающая индивидуальные возможности работника психологическая нагрузка – нарастающее эмоциональное истощение – неконструктивная психологическая защита от истощения, проявляющаяся в личностной деформации (различные формы негуманного подхода к людям, ограждения себя от ситуаций с повышенной ответственностью, ригидность мышления и т.д.), а также различных психосоматических нарушениях. Как правило, в данном подходе и синдром в целом и его отдельные компоненты можно отнести к числу феноменов профессиональной деформации личности [1].

Ученые в своих исследованиях подчеркивают, что при диагностике профессиональной деформации личности люди начинают сталкиваться с рядом проблем. Однако зачастую многие педагоги не готовы признавать у себя проявление симптомов профессиональной деформации. Также стоит отметить, что наибольшие сложности вызывает психологическая коррекция профессиональной деформации педагога. Поэтому ее проще предотвратить, чем заниматься длительной и не всегда эффективной психологической коррекцией. Исходя из этого понятен повышенный интерес науки к проблеме профилактики профессиональной деформации личности.

Ведущую роль в профилактике профессиональных деформаций педагогов играют меры по организации и социально-психологической помощи педагогам (изменение организационной структуры, улучшение условий труда, сплочение группы и т.д.).

Различные программы по психологической профилактике профессиональных деформаций педагогов включают в свое содержание следующее:

- 1) информацию о причинах и механизмах деформации педагогов;
- 2) обучение техникам совладающего со стрессом поведения и возможностях когнитивного переструктурирования;
- 3) обучение навыкам эффективного делового общения;
- 4) обучение совладанию с профессионально напряженными ситуациями и научение здоровым стратегиям преодоления (копинга);
- 5) обучение планированию и управлению временем и т.п. [2, с. 10-45].

С одной стороны, степень выраженности профессиональной деформации педагога зависит от его индивидуально-психологических осо-

бенностей, а с другой, связана со стажем работы учителя и определенным содержанием педагогической деятельности. Профессиональная деформация педагога проявляется в изменении отношения к собственной деятельности, в неудовлетворенности ее результатами и пр. Это может быть связано с регулярным повторением одного и того же материала (например: учитель-предметник читает одну дисциплину во всех параллелях); необходимостью регулярно «начинать все с чистого листа» (каждый новый учебный год к изучению дисциплины приступают новые школьники с тем же уровнем развития, какой диагностировался у предыдущей параллели); отсутствием возможностей профессионального роста и пр.

Анализ содержания современных педагогических исследований позволяет выделить следующие четыре типа профессиональной деформации личности педагога:

а) общепедагогические, которые предусматривают похожие изменения личности у всех лиц, которые занимаются педагогической деятельностью;

б) типологические, предусматривающие объединение личностных особенностей с определенными структурами функций педагогической деятельности в поведенческие комплексы;

в) специфические, которые детерминированы особенностями преподаваемого предмета;

г) индивидуальные, которые связаны с изменениями, происходящими с подструктурами личности, и внешне не имеют связи с процессом педагогической деятельности. Параллельно становлению профессионально важных качеств педагога происходит развитие иных характеристик, не связанных напрямую с педагогической профессией.

Таким образом, под профессиональной деформацией личности педагога понимаются изменения его качеств (стереотипов восприятия, характера, ценностных ориентаций, способов общения и поведения), которые начинают проявляться в результате длительного выполнения профессиональной педагогической деятельности. Степень выраженности профессиональной деформации личности педагога связана со стажем работы, ее содержанием, а также индивидуально-психологическими особенностями личности, нарушающими ее целостность [7].

На основании исследований С.А. Котовой по изучению рисков потери здоровья специалистами, работающими в системе «человек – человек», было установлено, что первые пять лет трудовой деятельности, по собственным оценкам педагогов, являются стартовыми. Это время адап-

тации выпускника высшего или среднего образовательного учреждения к профессиональным обязанностям, условиям работы в учебном заведении, а также системе взаимоотношений в педагогическом коллективе [4].

Период стабилизации профессиональной педагогической деятельности начинается с 6 до 10 лет. В это время происходит формирование профессиональной позиции педагога. Начиная с этого этапа можно заметить первые признаки профессиональной деформации личности. Речь идет о появлении раздражения при выполнении некоторых обязанностей (как правило, работа с бумагами), более формальном отношении к ним, отсутствии желания идти на работу, а также неудовлетворенности процессом и результатом собственного труда и пр.

Период профессионального кризиса на основе появления противоречий между закономерным стремлением к профессиональному и личностному росту и имеющимися / отсутствующими возможностями профессиональных изменений, как правило, начинается с 11 до 15 лет педагогического стажа. На этом этапе формируется стереотипный взгляд на профессиональную деятельность.

Период кризиса самосознания профессиональной деятельности начинается с 16 до 20 лет. В данный период появляются внутриличностные конфликты. Когда педагог начинает более реально оценивать себя в профессии («каким/ой я себя представляю») и «идеальным Я» («каким/ой бы я хотел/а быть»). В результате происходит стагнация в развитии профессионализма, вырабатываются различные механизмы психолого-педагогической защиты. Также педагог начинает болезненно воспринимать аттестацию, воспринимая ее как желание руководства найти его слабые стороны в выполнении профессиональных обязанностей. Этот период может сопровождаться различными психологическими болезнями «синдрома профессионального сгорания», появляются негативные чувства по отношению ко всему новому, могут нарушаться партнерские отношения с коллегами и с учащимися, ощущается психоэмоциональное перенапряжение.

Педагоги, имеющие стаж работы от 21 до 25 лет, отличаются от более молодых коллег. Они имеют уже определенную сформированность профессионально значимых качеств личности. Для одних педагогов данный этап является профессиональной стабилизацией, когда начинают уходить страх перед новым, зарождается необходимость в работе в современных условиях, желание саморазвиваться и самосовершенствоваться. У других педагогов, наоборот, прослеживается ярко выраженная критичность и подозрительность при взаимодействии с коллегами, отмечаются

существенные признаки синдрома эмоционального выгорания, проявляющиеся в нежелании познавать новое, нарушении взаимоотношений с другими педагогами и учащимися.

Таким образом, анализ статистических данных показал, что педагоги со стажем (10–15 лет и более) в большей степени подвержены профессиональной деформации.

Рассмотрим характеристики мышления и общения, указывающие на профессиональные деформации педагога:

- уверенность в том, что коллеги – это одна большая семья;
- отсутствие личной жизни;
- чрезмерная преданность своему делу;
- неумение расслабляться и отдыхать от работы;
- регулярное применение термина «число» (например: число посещений собраний, число сделанных телефонных звонков) и так далее.

Опишем самые распространенные проявления профессиональной деформации личности педагога:

1. Узость мышления – это мышление, которое сосредоточено лишь на определенных аспектах своей профессиональной деятельности. Это проявляется в ограниченности и отсутствии гибкости в решении проблем и нежелании рассматривать альтернативные решения.

2. Перфекционизм – это стремление к безупречному выполнению своих профессиональных обязанностей. Это может проявляться в чрезмерной педантичности к деталям, даже если это в целом ни на что существенно не влияет.

3. Идентификация с работой – предусматривает чрезмерное слияние с работой, вследствие чего она становится центром идентичности. Это проявляется в том, что педагоги забывают о своих потребностях, ставя работу на первое место, готовы пожертвовать личной жизнью ради работы и пр.

4. Отчуждение от реальности предусматривает отчуждение от реальных жизненных проблем и ежедневных задач из-за чрезмерной увлеченности собственными профессиональными задачами и потере связи с иными сферами жизни.

Вышеперечисленные симптомы профессиональной деформации личности педагога достаточно несложно заметить и выявить. Исходя из этого при подборе персонала важно обращать внимание на рекомендации с предыдущих мест работы педагога.

В результате достаточно длительного выполнения трудовых обязанностей педагогу свойственны личностные изменения, оказывающие

негативное влияние в целом на его профессиональную деятельность. В связи с этим необходимо искать способы, обеспечивающие педагогу наиболее подходящие возможности сохранения психологического здоровья для собственной личности без дополнительных временных ресурсов. Поэтому важно заниматься профилактическими мерами в отношении профессиональной деформации педагогов.

Содержание психологической профилактики включает разработку оздоровительных методов, из которых любой педагог, вне зависимости от возраста, физического самочувствия, трудовой занятости, мог бы составить доступный для себя комплекс средств противостояния профессиональному выгоранию и использовать его в естественных условиях образовательного процесса [7].

Основной профилактической мерой в отношении профессиональных деформаций личности педагогов должны быть элементы творчества в педагогической деятельности, расширение возможностей для решения профессиональных задач, увеличение круга общения, желательно за пределами педагогического образовательного пространства. Чтобы это реализовать, необходимо располагать определенной степенью свободы.

Рассмотрим некоторые профилактические меры в отношении профессиональной деформации личности педагога.

1. Повышение профессиональной компетентности.
2. Своевременная диагностика профессиональных деформаций педагога и разработка стратегии преодоления профессиональных деструкций.
3. Участие педагогов в тренингах личностного и профессионального роста.
4. Рефлексия профессиональной биографии, а также разработка других сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста.
5. Профилактика профессиональной дезадаптации начинающего педагога.
6. Овладение способами и приемами как саморегуляции эмоционально-волевой сферы, так и самокоррекции профессиональных деформаций.
7. Формирование других интересов, не связанных с профессиональной деятельностью. В связи с тем, что педагог ежедневно полностью погружается в работу, у него снижается уровень профессионального функционирования. Наилучшее решение этой дилеммы состоит в том, чтобы сочетать работу с саморазвитием, учебой, исследованиями, написанием научных статей.

8. Внесение разнообразия в свою работу, создание новых проектов и их реализация без ожидания указаний сверху.

9. Поддержание своего физического благополучия: соблюдение режима сна и питания и др.

10. Удовлетворяющая социальная жизнь; наличие нескольких друзей (желательно других профессий), во взаимоотношениях с которыми существует баланс.

11. Равноценное распределение ответственности за учащихся и обязанностей между родителями, детьми и самим педагогом.

12. Чтение не только профессиональной, но и иной литературы, с целью получения удовольствия без ориентации на какую-то пользу или профессиональную необходимость.

13. Участие в семинарах, конференциях, где предоставляется возможность встретиться с новыми людьми и обменяться опытом.

14. Периодическая совместная работа с коллегами, которые значительно отличаются лично и профессионально.

13. Участие в работе профессиональной группы, позволяющей обсудить возникшие профессиональные проблемы.

14. Хобби, доставляющее удовольствие.

15. Выполнение психотехнических упражнений, позволяющих своевременно снимать напряжение, стресс, внутренние зажимы и расслабляться. За короткое время можно полностью снять усталость и обрести состояние внутренней свободы, стабильности, уверенности в себе. Для усиления эффекта упражнений на релаксацию можно рекомендовать использование цвета.

16. Вербальное (словесное) самовнушение.

К числу наиболее эффективных форм проведения профилактических занятий по предотвращению профессиональных деформаций педагога можно отнести педагогическую студию, в которой целесообразно проводить комплексные практические занятия. Цель занятий: направленность на полное и всестороннее овладение какой-либо определенной проблемой педагогической практики. Форма проведения занятий связана с необходимостью не просто транслировать информацию, а учитывать опыт ее осознания и присвоения в ходе упражнений. Формы занятий с педагогами должны способствовать развитию рефлексивной и гуманитарной культуры, формировать объективный и всесторонний взгляд на проблему. В результате педагоги-практики овладевают новыми достижениями педагогики [13, с. 164].

Педагогическая студия способствует стимулированию ценностных новообразований личности педагога, а групповое обсуждение профессионально значимых проблем направлено на развитие границ собственного опыта, преодоление поведенческой эмоциональной ригидности. При полном погружении в профессиональные проблемы (барьеры педагогической коммуникации, деформации профессиональной деятельности, педагогические ошибки, коммуникативные конфликты) педагог начинает более критически мыслить. Такое положение дел позволяет приобрести новый взгляд на сложившуюся педагогическую реальность.

В рамках педагогической студии рекомендуется проводить психологические тренинги по самовосприятию и активизации умений «юмористически побеждать аффективные возбуждения» (З. Фрейд): злость, раздражение, досаду, обиду. Согласно исследованиям зарубежных ученых, изучающих проблему взаимосвязи между выгоранием и чувством юмора, чувство юмора может выступать одним из механизмов копинга, позволяющего успешно преодолевать стрессовую ситуацию. Было доказано, что педагоги, имеющие хорошее чувство юмора, гораздо реже страдают от профессионального выгорания, а также способны более высоко оценивать собственную профессиональную успешность [10, с. 337]. В качестве основного момента в развитии юмористического самовосприятия выступает установка на организованную юмористическую оппозицию, игру с парадоксами и противоположностями. Этого можно добиться через выполнение комплекса специальных упражнений, а именно: юмористическая самопрезентация, оценка решения педагогической ситуации – умение найти в собственных педагогических действиях парадоксы и несуразицу; поиск с помощью юмора выхода из сложных ситуаций; юмористическое восприятие своей ошибки.

Участие педагогов в педагогической студии позволяет разыгрывать ситуацию поэтапно: пролог, этюд, экспликация, рефлексия. К основным задачам пролога можно отнести следующие: организация психологического настроя на совместную деятельность, создание атмосферы эмоционально-психологического комфорта, инициирование духовных и физических сил на активную работу в группе. В этюде для обсуждения предлагается иллюстрация, образ какого-либо педагогического явления, которое предстоит осмысливать в контексте темы деятельности. Образное представление необходимо для предотвращения формального восприятия знаний. Основная часть студийной работы – экспликация, в ней выстраиваются логические размышления слушателей: обобщаются факты, определяются

смыслы и понятия, осуществляется резюмирование деятельности. На этапе рефлексии в педагогической студии происходит осмысление ценности и значимости проведенной работы каждым участником на аналитическом и эмоциональном уровне [11, с. 215–219].

На этапе адаптации и профессионального роста целесообразно использовать возможности школы. В этой ситуации главное значение приобретает администрация конкретного образовательного учреждения, а также психологическая служба школы.

Использовать возможности школы целесообразно на 3-х уровнях, соответственно которым нужно определить объекты деятельности по снижению негативных явлений. Данная деятельность должна осуществляться на общем, индивидуальном и групповом уровнях.

Общий уровень предусматривает проведение комплекса мероприятий, которые актуальны для всех педагогов образовательного учреждения. На нем необходимо информировать педагогов о явлениях профессиональной деформации личности, его отрицательных проявлениях и последствиях. Информирование может проходить в форме научно-практических конференций и методических семинаров.

На групповом уровне предусмотрена работа с различными профессиональными группами, а также отдельными педагогическими группами. Группы педагогов могут различаться по стажу работы в образовании, уровню профессиональной компетентности, предмету и выраженности проявлений и компонентов профессиональной деформации. Этот уровень предусматривает использование методов активного включения в группу, работу в малых группах, методы активного социального обучения, социально-психологический тренинг.

Индивидуальный уровень предусматривает минимизацию профессиональной деформации с определенным педагогом исходя из уровня профессионализма и индивидуальных проявлений деформации. В рамках консультирования может осуществляться работа на данном уровне [6, с. 302-305].

Таким образом, выбор стратегии профилактики и минимизации профессиональной деформации учителя зависит от идеологии и характера образовательного учреждения, имеющихся ресурсов и возможностей социального педагога и психолога.

В последнее десятилетие наблюдается резкое увеличение количества детей в школах, и, соответственно, нагрузка на школьных психологов и социальных педагогов существенно возросла. Однако количество ставок

не увеличивается, а в некоторых школах сокращается. Все это обуславливает потребность в разработке новых способов сохранения здоровья самим педагогом – способов профилактики профессиональной деформации.

Итак, рассмотрим некоторые техники психологической профилактики профессиональных деформаций личности педагога:

1. *Техника «самофутурирования»*, под которой понимается проектирование и строительство своего жизненного и профессионального будущего, определение целей жизнедеятельности и путей их достижения с сохранением баланса между усилиями и результатом. Использование техники проектирования будущего позволит педагогу определить проблемные зоны в настоящем и то, каким он видит себя в этом будущем (профессионально успешным и здоровым или изношенным и больным), а также самостоятельно выбрать способы сохранения здоровья, рассчитанные на каждый день.

2. *Приемы противодействия и распознавания манипуляций*, заключающиеся в отслеживании изменений в ситуациях, нейтрализации манипулятивных действий, анализе механизмов различных манипуляций. Манипуляция имеет разрушительное воздействие на человека, когда он выступает в качестве средства достижения чужих целей. Это могут быть цели администрации, коллег, родителей или учеников. Если данные цели не распределены педагогом, в этом случае на его нервно-психическую сферу оказывается чрезмерно большое отрицательное воздействие. В связи с этим для сохранения собственного психологического здоровья каждому педагогу необходимо видеть истинные цели, по которым происходят воздействия. Манипуляция заканчивается в тот момент, когда она распознана. Данный способ защиты своего здоровья заключается в умении своевременно диагностировать манипулятивные воздействия и проявлять активность при их разрешении.

3. *Техники снятия эмоционального напряжения*, к которым относятся: аутотренинг, визуализация, переключение на другой вид деятельности, генерирующие доминирующие мысли об успехе.

Вышеобозначенные техники предусматривают умение формулировать самоинструкции, направленные на ожидание успеха, позитивную оценку себя, помогающие поддерживать веру в себя, в свои способности, а также расслабиться и получать удовольствие от собственной деятельности. При этом следует помнить, что нормативность задания, ожидание неуспеха, утрата способностей, отсутствие удовольствия от деятельности, излишний внешний контроль, негативная оценка себя, сомнение в способ-

ностях, нервозность выступают в качестве основных источников мыслей о неудаче и потере профессионализма.

4. *Техники управления конфликтами* (определение и устранение причин конфликтных ситуаций, контроль над эмоциональными проявлениями, корректное поведение в конфликте).

5. *Техника поддержания здорового образа жизни*: прогулки на свежем воздухе, регулярная физическая активность, самореализация в разнообразных жизненных сферах, а не только в работе, привнесение в свою жизнь ярких положительных эмоций, установление и поддержание доброжелательных контактов с другими людьми, поиск в окружающем мире прекрасного и/или создание его своими руками и т.п.

6. *Техника самоменеджмента* (рациональное распределение времени, принятие и поддержание собственного имиджа). Неумение распределять рабочее время приводит к усталости и постоянному напряжению. Чаще всего педагоги не могут определять приоритеты в своей деятельности, поэтому много времени они затрачивают на выполнение второстепенных задач. Техники самоменеджмента помогают эффективно выполнять профессиональную деятельность и сохранять психологическое здоровье педагогов [12, с. 265-270].

Таким образом, применение педагогом техник профилактики профессиональных деформаций помогает создать хорошее самочувствие и настроение, научить принимать собственную личность и окружающий мир, ориентировать на конструктивное общение, высокую удовлетворенность жизнью и профессией, высокий уровень саморегуляции желаний, эмоций, действий, привычек и процесса развития, а также необходимый уровень самореализации – гармоничное сочетание успехов и неудач, отсутствие ориентации на максимальные достижения.

В качестве эффективного средства профилактики профессиональных деформаций педагогов может стать участие педагогов в психологических тренингах.

Различают два вида тренингов: *тренинг личностного роста* и *тренинг профессионального развития*. Наиболее эффективными считаются следующие тренинги: стрессоустойчивости, эмоционального выгорания, тренинги, направленные на профилактику профессиональных деформаций, тренинги по развитию коммуникативных навыков.

Педагогическая деятельность относится к динамично развивающимся профессиям, предполагающим постоянное приобретение новых профессиональных навыков. Благодаря участию в тренингах эти навыки

можно сформировать, так как регулярное выполнение тренинговых упражнений позволяет педагогам узнать много нового, многому научиться. Так, к примеру, наиболее эффективным можно считать тренинг на снятие эмоционального напряжения. Длительность одного занятия – около часа, не больше. Количество упражнений зависит от состава участников, а также их личностных и возрастных особенностей. В начале работы тренинговой группы целесообразно предложить упражнение-визуализацию. Оно состоит в том, что педагогам предлагается нарисовать свой стресс, а затем листок с рисунком порвать на мелкие кусочки, при желании их еще можно сжечь. Такое упражнение направлено на снижение уровня стресса и позволяет справиться со своими негативными эмоциями.

Тренинг по развитию коммуникативных навыков помогает педагогу развить необходимые навыки коммуникации, выработать умение активно слушать собеседника, выражать заинтересованность в общении, использовать средства невербального общения, что очень важно при общении с учащимися. Выполнение тренинговых упражнений помогает педагогу научиться наблюдать за позами и жестами людей во время занятия, в транспорте, на совещании, на остановке, перед началом спектакля и пр. Можно сравнить собственную оценку внутреннего состояния объекта наблюдения с оценкой своего товарища и обсудить отличия.

Тренинг на развитие командообразования помогает педагогам ощутить себя единым, сплоченным коллективом, который умеет сообща решать все сложные задачи и справляться с любыми сложными ситуациями.

Еще одним из наиболее эффективных способов профилактики профессиональных деформаций личности педагога является регулярное прохождение курсов повышения квалификации. Получение новой информации позволяет педагогу существенно обогатить свой запас знаний и сменить привычную обстановку. В ином случае у педагога в какой-то момент его профессиональной деятельности может появиться чувство сверхкомпетентности в вопросах образования и воспитания учащихся. Однако нужно иметь в виду, что информация быстро теряет свою актуальность, поэтому ее необходимо регулярно обновлять, а для этого стоит регулярно повышать свою профессиональную квалификацию.

Курсы повышения квалификации могут проходить в форме мастер-классов, обучающих семинаров, когда в течение одного дня специалист делится с коллегами своим опытом. Курсы повышения квалификации предусматривают чтение лекций, проведение практических занятий, а также различные формы проверки знаний (тесты, кейс-задачи и пр.) [9, с. 71–744].

Таким образом, тренинги и курсы повышения квалификации являются эффективным средством профилактики профессиональных деформаций педагогов. Они позволяют педагогу быть в курсе последних исследований педагогической науки и практики, восстановить свое психологическое здоровье, стабилизировать отношения с учащимися и коллегами, предупредить профессиональные деструкции, а также повысить самооценку.

Исследование особенностей профессиональных деформаций педагогов и поиск путей, методов и условий их профилактики требуют новых, актуальных, соответствующих требованиям времени теоретических и прикладных исследований. Анализ научных исследований показал, что профессиональная деформация представляет собой сложное и многомерное явление. Возникает она на разных этапах профессионального становления педагога и обуславливается разным спектром факторов. Постоянно изменяющиеся социокультурные явления, условия развития общества формируют все новые и новые требования к педагогам, требуют гибкости и быстрой реакции на изменения. В связи с этим в поле прикладных исследований и практики сопровождения педагога в профессии постоянно актуальным оказывается поиск новых форм для предупреждения профессиональной деформации и сохранения его профессионального здоровья.

Литература

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
2. Гордиенко Н.В. К вопросу о психопрофилактических средствах профессиональной деформации личности педагогов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – №11-1. – С. 10-45.
3. Зибров Г.В., Скибо Т.Ю. Профилактика профессиональных деформаций педагогов в условиях информационной неопределенности // Воздушно-космические силы. Теория и практика. – 2022. – № 24. – С. 124-134.
4. Котова С.А. Проблема поддержки психологического здоровья преподавателей помогающих профессий // Медицинская психология в России. – 2013. – № 1 (18) [Электрон. ресурс]. – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 25.02.2024).
5. Муллова Е.М. Педагогическое обеспечение предупреждения профессиональной деформации педагога: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2023. – 220 с.
6. Нагорнов И.В. Возможности профилактики и минимизации профессиональной деформации личности педагога // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: сборник статей 9-й международной научно-практической интернет-конференции, Ярославль, 01 февраля 2017 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет, 2017. – С. 302-305.

7. Орехова Т.Ф., Неретина Т.Г., Кружилина Т.В. и др. К вопросу о самокоррекции профессиональной деформации педагогов // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 9. – С. 103–143.

8. Пак Л.Г., Муллова Е.П. Специфика предупреждения профессиональной деформации педагога в образовательной организации // Вестник ОГУ. – 2021. – №1 (229). – С. 76-82.

9. Пронина Н.А. Профилактика профессиональных деформаций у педагога вуза // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2020. – № 3 (23). – С. 71-74.

10. Психология профессионального здоровья: учебное пособие / под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – 480 с.

11. Сысоева Е.Ю. Профилактика профессиональных деформаций педагога // Вестник СамГУ. – 2015. – №11 (133). – С. 215-219.

12. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А. Противодействие профессиональным деформациям // Народное образование. – 2010. – №9. – С. 265-270.

13. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. 2-е изд., доп. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.

5. Самоактуализация и самореализация педагога в событийном контексте профессионально-развивающих условий образовательной среды

Одной из базовых составляющих характеристик взрослого человека является его профессиональная самоактуализация и самореализация. Данные качества выступают ключевыми маркерами социально зрелой личности, показателями активности ее усилий при достижении поставленных целей в профессиональной деятельности, также являются свидетельством ответственного отношения к собственной жизни и к результатам своей трудовой активности.

Личностно-профессиональная самоактуализация и самореализация связана со стремлением личности достигать «вершин» во всех видах деятельности, в которые погружен человек.

Проблема самоактуализации и самореализации педагога в событийном контексте профессиональной образовательной среды является актуальной в исследованиях как зарубежных, так и отечественных авторов. Изучением данной проблемы занимались такие ученые, как Ш. Бюллер, А. Маслоу, К. Роджерс, Л.И. Анцыферова. В своих исследованиях они доказывают, что только самоактуализирующаяся личность может успешно развиваться в педагогическом процессе и обучать.

Говоря о реализации педагогической деятельности, в первую очередь необходимо отметить тот факт, что педагогическая деятельность является открытой, динамичной, требующей от педагога непрерывного самопознания, саморазвития, самореализации личностного потенциала, другими словами – самоактуализации.

Только самоактуализирующийся педагог способен эффективно справляться с профессиональными трудностями, воспитывать в детях личность и получать от своей деятельности удовольствие, тем самым снижать риски профессиональной деформации и эмоционального выгорания.

Проблема самоактуализации личности является одной из наиболее сложных, противоречивых и многоаспектных проблем в современной

психологии и педагогике. Процесс самоактуализации личности педагога может быть спонтанным и управляемым. В первом случае педагог реализует свои личностные возможности в профессиональной педагогической деятельности, даже не задумываясь об этом. Во втором случае процесс самоактуализации осуществляется тогда, когда педагог осознает свои личностные и профессиональные возможности и стремится реализовать свой потенциал в профессиональной деятельности.

Для эффективного личностно-профессионального развития педагог должен управлять процессом самоактуализации. Это, в свою очередь, требует от него регулирования собственной деятельностью реализации его индивидуальных возможностей и применения особенностей личностного развития к конкретным видам и направлениям педагогической деятельности.

В структуру самоактуализации входят следующие компоненты (рис. 1).



Рис. 1. Компоненты самоактуализации

Несмотря на значительный исследовательский опыт, многие аспекты, касающиеся самоактуализации личности педагога в событийном контексте профессионально-развивающих условий образовательной среды, еще недостаточно изучены. Особого внимания, на наш взгляд, требует комплекс условий самоактуализации и самореализации личности педагога, способных обеспечить ее становление и эффективную реализацию в условиях образовательной среды.

В современных образовательных учреждениях у большинства педагогов складывается негативный «манипулятивный» стереотип педагогической деятельности. Данный стереотип проявляется в том, что у большинства специалистов, реализующих профессиональную педагогическую деятельность, снижено стремление принимать ответственные и профессионально значимые решения, проявлять какую-либо инициативу, реализовывать творческий потенциал при ведении образовательного процесса. На формирование данного стереотипа влияют следующие факторы:

- необоснованное недоверие к себе;
- неадекватная самооценка (завышенная/заниженная);
- принижение собственной роли при реализации образовательного процесса.

Все это приводит к тому, что педагогу становится комфортно не развиваться и не совершенствовать свою профессиональную деятельность, отторгать вновь осознанные стороны собственной личности для сохранения ложного чувства безопасности и благополучия. Также отмечается часть педагогов, прибегающих к стратегии «самоактуализации». Данная стратегия является полной противоположностью «манипулятивной» и способствует самоактуализации и самореализации личности педагога в условиях образовательной среды.

Углубленный теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил рассмотреть самоактуализацию личности педагога как определенный вид деятельности, позволяющий актуализировать профессионально значимый потенциал и развернуть его в рамках педагогической деятельности, обеспечить ее результативность. Если рассматривать самоактуализацию с процессуальной стороны, то она выступает как процесс достижения педагогом целей саморазвития, самореализации и самопроявления. Самоактуализация как деятельность имеет дихотомичную структуру (для себя и для окружающих), характеризуется полимотивированностью, осознанностью, системностью и управляемостью.

Самоактуализация педагога осуществляется с помощью следующих методов:

Гностический метод. Он направлен на помощь педагогу в осознании уникальных черт его личности и их использовании в нужном направлении. Часто педагоги обладают значительным потенциалом, который может быть реализован в своей профессии как правильно, так и неправильно. Важно добиться правильной реализации этого потенциала.

Регулирующий метод. Необходимо развивать навыки опоры на свои умения и возможности, минимизируя проявление недостатков в педагогической деятельности. Педагог должен проявлять себя как специалист, адекватный член общества и целеориентированный профессионал.

Процессуально-результативный метод. Суть заключается в развитии навыков проявления профессиональной активности педагога, основанных на творческой деятельности, креативном мышлении и нестандартном подходе.

Механизмом самоактуализации выступает свободный и ответственный выбор стратегий, способствующих достижению поставленных целей в изменяющихся условиях образовательной среды.

Исследования К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, А.А. Бодалева, А. Маслоу, К. Роджерса показывают, что самоактуализация является неотъемлемым компонентом личностно-профессиональной зрелости педагога.

Самоактуализация педагога, как и любая деятельность, эффективно реализуется при выполнении определенных объективных и субъективных условий. В данном контексте центральную позицию занимают субъективные условия, которые в свою очередь являются источником для реализации процесса самоактуализации педагога в условиях образовательной среды.

Субъективные и объективные условия в свою очередь воплощаются в феномене готовности к самоактуализации, который представляет собой психическое состояние педагога, характеризующееся его предрасположенностью к систематической самоорганизации.

Готовность включает в себя четыре основных взаимосвязанных направления: психологическое; личностно-психофизиологическое; научно-теоретическое и практическое.

Под *психологической готовностью* понимается личностная направленность специалиста на самоактуализацию в профессиональной деятельности. На данном этапе педагог осознает всю значимость самоактуализации как для самого себя, так и для окружающих, что позволяет скоординировать направленность всех целей и осознать иерархию мотивов.

Психологическая готовность характеризуется желанием со стороны педагога быть самоактуализирующейся личностью и реализовывать свой потенциал в профессиональной деятельности.

Личностно-психофизиологическая готовность педагога к самоактуализации в контексте гуманистического подхода рассматривается как

комплекс свойств и способностей, позволяющих осуществить процесс самоактуализации в условиях образовательной среды.

В исследованиях С.Л. Братчанко, Л.Я. Гозмана, М.Р. Миронова, К. Роджерса, А. Маслоу отмечается, что личностно-психофизиологическая готовность характеризуется двумя видами качеств:

- интраперсональными (направленными на себя);
- интерперсональными (направленными на окружающих).

К интраперсональным свойствам самоактуализирующейся личности относятся: ценность собственного «Я»; субъективность; независимость (стремление к свободе); доверие к себе; самоуважение; стремление к реализации творческого потенциала. Раскроем каждое свойство более подробно.

1. Ценность собственного «Я». Данное свойство означает осознание и принятие собственной личности, ее ценности и значимости и признание своей уникальности при ведении профессиональной деятельности.

2. Субъективность – данное свойство позволяет педагогу осознать тот факт, что он сам является энергетической силой, источником и организатором собственной профессиональной деятельности, несет полную ответственность как за результаты своей деятельности, так и за личностный рост. Данное свойство позволяет специалисту определить наиболее эффективные стратегии для осуществления профессиональной деятельности, опираясь на собственную уникальность и индивидуальность.

3. Независимость (стремление к свободе). Самоактуализирующаяся личность педагога в своей профессиональной деятельности должна постоянно стремиться к независимости и к свободе, избегать бездумного принятия чужого мнения со стороны авторитарной личности без глубокого анализа и соотношения с собственными ценностями.

4. Доверие к себе. Педагог должен стремиться к принятию значимых решений в профессиональной деятельности самостоятельно, не прибегать к таким стратегиям совладающего поведения, как «поиск социальной поддержки» и «избегание». Недоверие к себе и своим действиям, низкая самооценка приводят к стагнации в процессе самоактуализации.

5. Самоуважение – это общая самооценка, которая связана с чувством собственного достоинства, ощущением собственной ценности, которая воздействует на характер всех контактов личности с окружающими. Данное свойство является основным источником самоконтроля и саморегуляции поведенческих и волевых качеств личности педагога в условиях реализации педагогической деятельности.

6. Стремление к реализации творческого потенциала. Данное свойство подталкивает педагога к решению педагогических задач оригинальным способом, к получению нового педагогического опыта, пробуждает желание применить новые навыки на практике, разрабатывать что-либо свое, опираясь на личностный и профессиональный потенциал.

На качество и эффективность процесса самоактуализации также влияет адекватность действий педагога при реализации педагогической деятельности. То есть личностно-психофизиологическая готовность к самоактуализации сочетает в себе профессиональный потенциал и адекватную самооценку со стороны педагога.

Интерперсональные свойства личности – смежные с интраперсональными, однако имеют значимое отличие – они направлены на социум (администрация, педагогический состав, обучающиеся). Они направлены на признание своей личности со стороны социума, признание своей ценности, индивидуальности, проявление уважения, доверия и веры в профессиональный потенциал педагога. Также данные свойства позволяют педагогу выстраивать благоприятные взаимоотношения между собственным «Я» и социумом, создавать условия для синхронной самоактуализации.

Помимо психологической и личностно-психофизиологической готовности, особое влияние на процесс самоактуализации имеет научно-теоретический и практический компонент готовности.

Научно-теоретическая готовность характеризуется необходимыми знаниями о самоактуализации и основах ее практической реализации. Данная готовность служит для педагога источником необходимой информации о сущности самоактуализации, о ее значимости для педагога и профессиональной деятельности в целом.

Говоря о практической готовности, речь ведут о сформированности у специалиста определенных знаний, умений и навыков действовать в соответствии с имевшимися целями.

Также необходимо отметить, что одним из значимых условий для реализации профессиональной самоактуализации является готовность к реализации профессиональной деятельности в целом.

Наличие субъективных условий определяет фактор эффективности самоактуализации педагога в условиях образовательной среды, следовательно, необходимо учитывать не только данные условия, но и то, что влияет на активизацию личностных ресурсов педагога к самоактуализации.

В частности, И.Ф. Исаев в своих исследованиях отмечает, что для самоактуализации педагога необходимы не только субъективные условия, но и стимулирующая профессиональная среда (объективные условия).

К объективным условиям И.Ф. Исаев относит: благоприятный психологический климат в педагогическом коллективе; материально-техническое оснащение образовательного учреждения.

По мнению К. Роджерса, основным и значимым объективным условием является: доброжелательность по отношению друг к другу; сочувственное отношение к окружающим.

Опираясь на труды ученых, мы определили ряд условий, способствующих активизации процесса самоактуализации. Данные условия формируются благодаря следующим аспектам: стимулирующая образовательная среда и организация специальной подготовки к самоактуализации педагога в событийном контексте профессионально-развивающих условий образовательной среды.

Стимулирующая профессиональная среда, в свою очередь, представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, представленных на рис. 2.



Рис. 2. Компоненты стимулирующей профессиональной среды

Рассмотрим каждый компонент стимулирующей профессиональной среды более подробно.

Поощрение и одобрение самоактуализации в профессиональной деятельности. Становление самоактуализации требует от специалиста серьезных усилий. Следовательно, для педагога важно, чтоб его труд был оценен и небезразличен для руководителя. При реализации профессиональной деятельности усилия педагога должны приветствоваться, быть востребованы, а также оценены и отмечены.

Благоприятный психологический климат в педагогическом коллективе. При реализации своей профессиональной деятельности педагог нуждается в признании и принятии себя со стороны коллектива, для педагога значима его ценность в коллективе. Также при реализации процесса самоактуализации педагогу необходимо находиться в доброжелательных отношениях с коллективом, чувствовать независимость и свободу в своих действиях. Все эти компоненты благоприятного психологического климата положительно влияют на процесс самоактуализации личности педагога в целом. Но создание благоприятного психологического климата зависит не только от руководства, но и от каждого педагога. Специалист при межличностном общении должен реализовывать в равной степени как интерперсональные, так и интраперсональные свойства.

Методическое обеспечение. В процессе самоактуализации специалисту необходима методическая помощь для эффективного и постоянного самообразования (совместная разработка учебных программ и планов; определение средств контроля и самоконтроля результативности учебной деятельности; источники учебной информации; инструктивно-методические материалы для обучающихся и обучающихся).

Материально-техническое обеспечение. Помимо методического обеспечения, для эффективной самоактуализации педагога в условиях образовательной среды необходим комплекс материальных и технических средств, предназначенных для обеспечения подготовки учащихся согласно ФГОС. При реализации профессиональной деятельности педагог должен иметь возможность выбирать не только методы, приемы работы, но и оборудование кабинета и технические средства для реализации образовательного процесса. Данный компонент эффективно влияет на процесс самоактуализации педагога в условиях образовательной организации, так как позволяет реализовать творческий потенциал личности.

Как правило, в условиях образовательной среды самоактуализация осуществляется главным образом стихийно, а самоактуализация под воздействием сильной врожденной потребности, опыта работы педагога, развитых творческих способностей и других факторов не является распространенным явлением.

Большинству учителей требуется помощь в развитии своей самоактуализации, что подразумевает специальную подготовку в рамках системы непрерывного профессионального образования.

Для эффективной самореализации педагога в профессиональной деятельности необходимо наличие определенного комплекса условий, которые объединяют в себе субъективные и объективные аспекты.

Субъективные условия означают полную готовность педагога к саморазвитию: психологическую, личностно-психофизиологическую, научно-теоретическую и практическую. Приоритетная роль отводится субъективным условиям, однако их становление и эффективное функционирование в значительной мере зависят от объективных условий.

Литература

1. Анцыферова Л.И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрагама Маслоу // Вопросы психологии. – 1973. – № 4. – С. 173–180.
2. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7.
3. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во Московского университета, 1982. – С. 108–117.
4. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
5. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 414 с.
6. Рыбакова Н.А. Художественно-творческая самоактуализация учителя музыки: теоретический аспект: монография. – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2011. – 153 с.

6. Навыки межличностной эффективности педагога как важнейший фактор профессионального саморазвития

Образование в области здоровья, основанное на привитии жизненно важных навыков, представляет собой подход к созданию или внедрению здорового образа жизни и условий с использованием познавательного опыта с акцентом на методике совместного участия всех субъектов взаимодействия. Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия [1, с. 78]. По мере развития образования в области здоровья за последнее десятилетие значительно возросли роль и значение психосоциальных навыков и навыков межличностного общения. Полученные в этой области навыки влияют на способность и умение защитить(ся) от угроз, создать условия для развития коммуникативных компетенций, для положительной поведенческой практики и формирования здоровых взаимоотношений. Жизненные навыки представляют собой способность к адаптации и практике положительного поведения, что позволяет педагогам эффективно решать проблемы и преодолевать трудности, возникающие в профессиональной жизни [3]. Жизненные навыки включают в себя группу психосоциальных компетенций педагога и навыки межличностного общения, помогающие ему принимать информированное решение, мыслить критически и творчески, эффективно общаться, строить здоровые взаимоотношения, сопереживать, справляться с жизненными проблемами и вести здоровый, продуктивный образ жизни. Жизненные навыки могут быть направлены на личные или профессиональные действия, а также на действия по изменению образовательной среды с тем, чтобы сделать ее благоприятной и безопасной для всех участников педагогического процесса.

Все жизненно необходимые навыки условно делятся на три группы: навыки коммуникации и межличностного общения; навыки принятия решений и критического мышления; навыки самоуправления и решения проблем.

В контексте данного параграфа речь пойдет о первой группе навыков – межличностной эффективности педагога. Базовые навыки меж-

личностной эффективности включают эффективные стратегии, которые помогают просить о том, что важно, говорить «нет», искусно управлять межличностными конфликтами, слышать собеседника и др. «Эффективность» в данном случае означает «делать то, что работает» в этих областях. В широком смысле, педагоги обладают достаточно эффективными межличностными навыками. Как показывает практика, проблемы возникают при применении этих навыков в конкретных ситуациях. Педагоги могут описывать эффективную последовательность действий, когда обсуждают поведение другого человека, который сталкивается с подобной ситуацией, но могут быть неспособны к таким паттернам в своей личной или профессиональной жизни. Здесь важно помнить, что подразумевается под термином «навык»: «способность эффективно и без промедления использовать свои знания во время исполнения решения или действия» [2, с. 14]. Таким образом, наличие навыка означает не только конкретную реакцию в поведенческом репертуаре (например, говорить «нет»), но и возможность реагировать так, чтобы получить предполагаемый эффект. Освоение любого навыка требует практики и обратной связи, которые повторяются много раз, поэтому мы предлагаем ряд практических технологий, которые помогут в этом усвоении.

Даже если педагоги имеют обширные знания в сфере межличностных навыков, множество факторов может помешать им использовать их. Например, педагог, испытывающий проблемы с навыками стрессоустойчивости, может с трудом переносить тревогу или разочарования, характерные для конфликтных ситуаций. Трудности эмоциональной регуляции могут привести к снижению управления реакциями гнева, раздражения или страху перед реакцией другого человека. А использование неподходящих навыков решения проблемы не сможет перевести потенциально конфликтные отношения в позитивные. Трудности также могут заключаться в том, чтобы держаться настоящего момента в безоценочной манере (когда возникают сложности с осознанностью), и это, в свою очередь, усложняет анализ того, что необходимо сделать для улучшения ситуации. Так, осознанность строится на освоении такого навыка, как описание собственных или чужих мыслей или чувств в противоположность высказываниям оценочных комментариев о себе или других. Это очень важный навык в педагогической коммуникации, потому что оценочность губительна для построения гуманных взаимоотношений. Также важен и навык валидации, связанный с умением ясно сообщить о своей позиции, сопереживать и сочувствовать, при этом сохраняя твердость, умение видеть факты и ре-

алистично воспринимать ситуацию. Важны и стратегии поведенческих изменений, включающие в себя основные навыки управления кризисами: положительное и отрицательное подкрепление и т.п. Навыки ассертивности дают возможность попросить о чем-то важном или ответить отказом на нежелательные просьбы.

Практика поведенческой терапии: «ПОПРОСИ». Здесь каждая буква имеет свое особое значение: «П» – перечислите факты; «О» – опишите свое отношение к ситуации; «П» – попросите, чего бы вы хотели; «Р» – расскажите, почему это важно; «О» – обсудите различные варианты; «С» – стойте на своем; «И» – изобразите уверенность. Итак, первое – перечислите факты. Здесь необходимо начать с краткого описания ситуации, на которую вы реагируете. Придерживайтесь только фактов и не применяйте оценочных суждений. Это важно потому, что другой человек обратит внимание на события, приведшие к просьбе, отказу, мнению или точке зрения. Кроме того, опора на факты помогает участникам взаимодействия достичь взаимопонимания и приступить к согласованию интересов. На данном этапе используется навык осознанности – описание. Например: «В нашем классе ученики бросают в портфель Лены А. огрызки от яблок, закрывают ее в туалете, бросают в нее бумажки, обзывают».

Опишите свое отношение. Ясно опишите, что вы чувствуете и что думаете по поводу данной ситуации. Не ждите, что другие прочитают ваши мысли или сами догадаются, что вы испытываете по этому поводу. Вы, таким образом, предоставляете важную информацию. Продолжая пример: «Я понимаю, что это травля, а буллинг недопустим в школьном коллективе».

Далее – формулируете, чего бы вы хотели. Говорите прямо и твердо, четко и коротко: «Я настаиваю на том, чтобы травля прекратилась в нашем классе». Здесь важно понимать разницу между ассертивностью и агрессивностью.

Расскажите, почему это важно. Здесь понадобятся краткие и точные аргументы, чтобы привлечь внимание перспективы и мотивацию других участников диалога. Основная идея здесь состоит в том, что у других повышается мотивация, когда они получают положительные последствия. Можно объяснить в приведенном примере учащимся: «Потому что травля вредит тем, кто травит, тому, кого травят, и тем, кто наблюдает за этим со стороны». Если вы свяжете свою просьбу или то, на чем настаиваете, с последствиями, которые окажутся желательными для всех, это повысит вероятность их согласия.

Обсуждайте разные варианты. Учащиеся могут выражать свое несогласие, приводить ложную аргументацию. Для противостояния ложной аргументации и искажению фактов используются два приема: «Заезженная пластинка» и «Игнорирование отвлекающих маневров». Итак, «Заезженная пластинка». Начинайте снова с описания ситуации, своего отношения, того, что вы хотите и почему. Идея в том, что вам не нужно каждый раз придумывать что-то новое. Главное, при этом, – сохраняйте мягкий тон голоса и вежливость. Ваша сила – в сохранении адекватной позиции. Этот навык требует отдельной отработки и является важнейшим навыком достижения целей. Далее – «Игнорирование нападок и отвлекающих маневров». Какие бы угрозы, комментарии или попытки отвлечь вас ни поступали, просто продолжайте настаивать на своем. Когда вы реагируете на нападки, вы часто забываете о своей цели, и, когда это происходит, контроль над разговором переходит к другой стороне. Кроме того, обращая внимание на нападки, реагируя на них каким-либо образом, вы только их подкрепляете, а это значит, что они будут случаться чаще.

Эти две техники представляют собой чрезвычайно эффективный подход, который помогает выработать уверенное, но не агрессивное поведение в определенных ситуациях. Использовать эти технологии намного сложнее, чем кажется. И единственный способ научиться это делать – применять их. Полезно также попрактиковать отработку этого навыка в парах.

Стойте на своем. Этот этап важен для удержания цели и нити разговора. Сохраняйте позицию и старайтесь не отвлекаться на другую тему. Для этого существуют еще две полезных техники: «Казаться уверенным» и «Предмет обсуждения». «Казаться уверенным»: во время трудного разговора совершенно нормально нервничать или испытывать тревогу; однако нервозность может помешать эффективности. И здесь важно казаться уверенным, даже если на деле это не так. «Предмет обсуждения»: насколько уверенно вы действуете в данной ситуации – это субъективное решение. Вам важно найти ту тонкую грань, чтобы не казаться высокомерным или, наоборот, извиняющимся.

Изобразите уверенность. Говорите уверенным тоном, демонстрируйте уверенность в манере и осанке, держите зрительный контакт. Такая манера дает понять, что то, о чем вы говорите, действительно достойно уважения. Не запинаясь, не шепчите, не смотрите в пол, не используйте слова: «может быть», «не уверен(а)», «наверное».

Таким образом, данная практика поведенческой терапии сразу охватывает отработку нескольких важнейших жизненно важных навыков:

достижения целей, настаивания на своем, навык отказа, уверенного поведения, игнорирования нападок, выражения своих мыслей (чувств). Важно помнить, что данные навыки саморазвития педагога важно применять, когда возникают соответствующие ситуации. Ниже приведем список ситуаций, где может понадобиться отработка данных навыков:

- разговор на неприятную тему;
- когда требуется изменить направление разговора;
- не согласиться с чьим-то мнением;
- обратиться с просьбой взять на себя больше ответственности в определенной области и др.

Также большое значение для развития навыков межличностной коммуникации имеют навыки ведения бесконфликтного разговора: умение задавать вопросы, давать положительную обратную связь и вести свою часть разговора.

В педагогическом взаимодействии есть аспект содержания и отношения;

- ход отношений обусловлен начальными точками коммуникационной цепи, то есть характерными чертами собеседников;
- педагогическое взаимодействие подразумевает двухнаправленность и существование обратной связи;
- эффективное педагогическое взаимодействие содержит вербальный и невербальный компонент;
- между педагогом и другими участниками коммуникации существуют отношения взаимозависимости, которая может быть симметричной и дополняющей;
- педагогическое взаимодействие – невозвратный и неповторимый коммуникативный акт.

Процесс педагогической коммуникации состоит из отправителя, передачи информации и получателя (того, кто может расшифровать информацию) [5]. Сопровождается данный процесс физическим и психологическим шумом, создающим сложности в педагогической коммуникации и зачастую приводящим к конфликтам. Физический шум – это звуки окружающей среды, препятствующие коммуникации; психологический шум – это черты собеседников, которые могут нарушать процесс эффективной педагогической коммуникации и приводить к конфликтам:

- неясность в языке, разность в понимании понятий, используемых терминов;
- отсутствие сосредоточенности на разговоре;

- предрассудки, стереотипы, установки, предубеждения, отрицательное отношение к собеседнику;
- несоответствие ожиданий;
- ошибочное восприятие друг друга;
- эмоциональная нагрузка, эмоциональное выгорание;
- социальное беспокойство, внешние социальные факторы;
- нарушение правил, договоренностей;
- манипулятивные игры (когда не дается времени на обдумывание, применяется шантаж и другие психологические барьеры в общении).

Необходимой составной частью эффективной педагогической коммуникации является *вербальная и невербальная часть*. Вербальная коммуникация – это процесс взаимного переноса значений либо в устной, либо в письменной форме. Эффективность вербальной педагогической коммуникации достигается:

- при использовании языка, который принят всеми и который понятен всем участникам педагогического взаимодействия;
- разъяснением возможных недоразумений;
- стремлением использовать короткие, несложные и конкретные рекомендации;
- объяснением своих главных мыслей с приведением примеров из педагогической практики и сопоставлением с опытом собеседника;
- повторением ключевых идей и сжатием во времени, если педагогическая коммуникация затягивается.

Невербальная педагогическая коммуникация – это взаимная передача значений в непосредственном применении всех средств, не являющихся вербальными. Педагогическая невербальная коммуникация подчеркивает, повторяет, заменяет и дополняет вербальную коммуникацию, но не может ей противоречить. Тогда речь идет о коммуникативной неконгруэнтности, что является нежелательным в педагогическом взаимодействии. Элементами невербальной коммуникации педагога являются: физические характеристики; выражения лица и тела; личное пространство и прикосновения, которыми нужно пользоваться осторожно, в зависимости от социальных норм; паралингвистические и предметные знаки. Сложности в педагогическом невербальном взаимодействии связаны с тем, что одни и те же невербальные знаки, используемые педагогом, могут иметь разные значения; разные невербальные знаки могут иметь одно значение и, наконец, вербальные и невербальные знаки могут противоречить друг другу. Отсюда, эффективность педагогической невербальной коммуникации

будет зависеть от самого использования невербальных знаков; от соотношения невербальных знаков с системой значения собеседника; последовательности применения невербальных знаков; выбора различных знаков для высказывания различных значений и координации вербального и невербального поведения.

К навыкам межличностной эффективности педагога также относятся навыки активного слушания. Слушание является ключевым для эффективной коммуникации и может быть нарушенным вследствие того, что в силу профессиональной деятельности педагог привыкает большую часть времени говорить. Цель действительного слушания – понять, что говорящий желает сообщить. При этом педагог может активно реагировать, чтобы лучше понять говорящего. Такой вид педагогического слушания называется активным. Активное слушание определяется стремлением педагога помочь себе и говорящему в объяснении принятых сообщений. И первая технология в формировании данного сложного навыка – пересказывание. Для говорящего – это «отражение в обратном направлении» того, что сказано. Таким образом, говорящий имеет возможность подтвердить или опровергнуть то, что педагог услышал и понял. Пересказывание, как правило, начинается словами: «иными словами...», «значит, вы сказали...» и т.п. Кроме действительных фактов, важным считается показать и понимание чувств говорящего. Тогда педагог развивает в себе и навык «отзеркаливания эмоций и чувств» собеседника: «кажется, вы чувствуете себя...» [4]. Технология активного слушания полезна в педагогическом взаимодействии, когда собеседнику важно помочь в самостоятельном поиске решения проблемы. Так же важно, чтобы педагог развивал мастерство задавать вопросы. Это эффективный способ показать говорящему, что его слышат и понимают. Когда педагог слушает участников педагогического взаимодействия, он задает вопросы с разной целью:

- показать интерес и поощрить говорящего: «И что произошло тогда?»;
- дополнить картину представлений и собрать данные: «Приведите пример из последних»;
- узнать чувства собеседника: «Как вы чувствовали себя, когда это случилось?»;
- объяснение того, что сказано: «Значит, вы тогда...?»; «Если я правильно понял (а)...».

Такие вопросы показывают, что педагог солидаризируется с говорящим, готов понять, что произошло, оказать поддержку и помощь,

создает условия для того, чтобы говорящий продолжил говорить. Таким образом, умело заданный вопрос – отличительный знак эффективного педагогического слушания. Навыки межличностной эффективности педагога – это умение создать условия в коммуникации для опоры и поощрения, а также – отражающие утверждения. Существуют разные виды поощрения говорящего для того, чтобы он рассказал больше и дополнил сказанное. Это несловесные признаки: улыбка, приподнятые брови, движение головы, положение тела, взгляд – то, что показывает искренний интерес к тому, что собеседник говорит. Словесные признаки – «и тогда...», «продолжай, я с тобой», «расскажи, как это было». Повторение ключевых слов – когда педагог поощряет собеседника сказать больше. Если педагог действительно слушает, не будет проблемы «уловить» определенное слово или фразу, которая будет важной для поощрения говорящего. Отражающие утверждения считаются полезным навыком эффективной педагогической коммуникации, потому что дают возможность понять, что педагог чувствует то, что говорит собеседник, что он может «читать между строк»: «кажется, что вы...», «мое впечатление...». Такие слова покажут говорящему, что педагог отражает свое восприятие чувств, которые появляются на заднем плане текста, который передается. Таким образом, проявляется высокий уровень развития педагогической эмпатии [6].

Вести свою часть беседы в педагогическом взаимодействии – это говорить примерно половину времени – не все время, но и не так мало, чтобы другой был вынужден активнее поддерживать разговор. Существует тонкая грань между умением задавать вопросы и превращением беседы в допрос. Здесь также важно самораскрытие для социальной чувствительности и развитого социального суждения. По мере развития отношений между педагогом и учащимися или родителями раскрытие информации о себе должно быть дозированным (как слишком интенсивное, так и закрытое подрывает симпатию). Искусная беседа не подразумевает перебивание разговора. Даже если начать говорить сразу вслед за собеседником, возникает риск создать впечатление того, что важное упущено и не было услышано. Важно знать и то, о чем говорить с детьми, родителями, коллегами. Самая лучшая идея – наблюдать за собеседником, чтобы понять, что для него актуально и важно сейчас.

Таким образом, в данном параграфе под педагогической эффективностью взаимоотношений понимается улучшение или сохранение отношений педагога со всеми участниками образовательного процесса, в то время как он достигает своих целей во взаимодействии с ними. Когда

улучшение взаимоотношений является главной целью, межличностная эффективность будет направлена на то, как их улучшать. Например, говорить уважительно и вежливо, просить, но не требовать, выслушивать не перебивая. Важно помнить, что гуманно-антропологический подход, являющийся основой современного педагогического мышления, помогает держаться дальше от крайностей неуверенности или авторитаризма и следовать гуманному пути в своих мыслях и действиях. Это мировоззрение, способ разрешения разногласий и поиска истины в педагогическом саморазвитии и совершенствовании.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. Учитель. 2-е изд. – М.: Свет, 2020. – 280 с.
2. Беннетт-Леви Д. Поведенческие эксперименты в когнитивной терапии. – СПб.: Диалектика, 2021. – 544 с.
3. Линехан М. Руководство по тренингу навыков. – СПб.: Диалектика, 2020. – 880 с.
4. Пинкер С. Природа человека. – М.: Альпина нон-фикшн, 2022. – 608 с.
5. Ромек Е.А. Модели системного мышления // Консультативная психология и психотерапия. – 2021. – № 4. – С. 35–44.
6. Ямбург Е.А. Трагический оптимизм. 2-е изд. – М.: Бослен, 2022. – 240 с.

Заключение

Учебно-методическое пособие подготовлено коллективом авторов в качестве комплексного методического инструмента для психологического сопровождения профессионального саморазвития педагога в русле гуманитарно-антропологического подхода. Авторы убеждены, что данное пособие будет актуальным и для будущих и для практикующих психологов системы образования, заинтересованных в оказании психологической помощи субъектам педагогического труда, ориентированной на стимулирование их профессионально-личностных ресурсов и «оживление» значимых смыслов педагогической профессии в условиях увеличения объема рутинных задач и нарастания неопределенности во всех сферах жизнедеятельности.

Ознакомление педагогов с содержанием данного пособия также может стать фактором, детерминирующим размышления над собственным личностно-профессиональным развитием, возможность самоопределиться в перспективах профессионального самосовершенствования.

Структура и содержание пособия отражают методологические позиции авторов, которые сконцентрированы в пространстве гуманитарно-антропологического подхода, раскрывают логику, направления и этапы психологического сопровождения профессионального саморазвития педагога. В пособии представлено описание:

- критериев и инструментов психодиагностики профессиональных возможностей и намерений педагога как личностных тенденций к саморазвитию;
- особенностей психологического консультирования и просвещения педагога для создания пространства самопознания, расширения профессионально-личностного потенциала и перспектив педагогической деятельности;
- направлений, форм и методов психопрофилактики для обеспечения самоподдержки, самосбережения и недопущения профессиональных деформаций личности педагога;
- возможностей самоактуализации и самореализации педагога в событийном контексте профессионально-развивающих условий образовательной среды;

– навыков межличностной эффективности педагога в обеспечении профессионального саморазвития.

Учебно-методическое пособие носит выраженный практико-ориентированный характер и может служить руководством к осуществлению процесса психологического сопровождения профессионального саморазвития педагога в контексте гуманитарно-антропологического подхода.

Диагностические методики для изучения профессиональной направленности и мотивационной сферы личности педагога

ЭКСПРЕСС-АНКЕТА (Б. Басс)

Цель: выявить направленность личности (на себя – Я; на общение – О; на дело – Д).

Инструкция

Опросный лист состоит из 27 пунктов. По каждому из них возможны три варианта ответов: А, Б, В.

1. Из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который лучше всего выражает вашу точку зрения по данному вопросу. Возможно, что какие-то из вариантов ответов покажутся вам равноценными. Тем не менее мы просим вас отобрать из них только один, а именно тот, который в наибольшей степени отвечает вашему мнению и более всего ценен для вас. Букву, которой обозначен ответ (А, Б, В), напишите на листе для записи ответов рядом с номером соответствующего пункта (1–27) под рубрикой «больше всего».

2. Затем из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который дальше всего отстоит от вашей точки зрения, наименее для вас ценен. Букву, которой обозначен ответ, вновь напишите на листе для записи ответов рядом с номером соответствующего пункта, в столбце под рубрикой «меньше всего».

3. Таким образом, для ответа на каждый из вопросов вы используете две буквы, которые и запишете в соответствующие столбцы бланка тестируемого. Остальные ответы нигде не записываются.

Вопросы

1. Наибольшее удовлетворение я получаю от:
А. Одобрения моей работы
Б. Сознания того, что работа сделана хорошо
В. Сознания того, что меня окружают друзья
2. Если бы я играл в футбол (волейбол, баскетбол), то я хотел бы быть:
А. Тренером, который разрабатывает тактику игры
Б. Известным игроком

- В. Выбранным капитаном команды
3. По-моему, лучшим педагогом является тот, кто:
- А. Проявляет интерес к учащимся и к каждому имеет индивидуальный подход
- Б. Вызывает интерес к предмету так, что учащиеся с удовольствием углубляют свои знания в этом предмете
- В. Создает в коллективе такую атмосферу, при которой никто не боится высказать свое мнение
4. Мне нравится, когда люди:
- А. Радуются выполненной работе
- Б. С удовольствием работают в коллективе
- В. Стремятся выполнить свою работу лучше других
5. Я хотел бы, чтобы мои друзья:
- А. Были отзывчивы и помогали людям, когда для этого представляются возможности
- Б. Были верны и преданны мне
- В. Были умными и интересными людьми
6. Лучшими друзьями я считаю тех:
- А. С кем складываются хорошие взаимоотношения
- Б. На кого можно положиться
- В. Кто может многого достичь в жизни
7. Больше всего я не люблю:
- А. Когда у меня что-то не получается
- Б. Когда портятся отношения с товарищами
- В. Когда меня критикуют
8. По-моему, хуже всего, когда педагог:
- А. Не скрывает, что некоторые учащиеся ему несимпатичны, насмехается и подшучивает над ними
- Б. Вызывает дух соперничества в коллективе
- В. Недостаточно хорошо знает свой предмет
9. В детстве мне больше всего нравилось:
- А. Проводить время с друзьями
- Б. Ощущение выполненных дел
- В. Когда меня за что-нибудь хвалили
10. Я хотел бы быть похожим на тех, кто:
- А. Добился успеха в жизни
- Б. По-настоящему увлечен своим делом
- В. Отличается дружелюбием и доброжелательностью

11. В первую очередь школа должна:
- А. Научить решать задачи, которые ставит жизнь
 - Б. Развивать прежде всего индивидуальные способности ученика
 - В. Воспитывать качества, помогающие взаимодействовать с людьми
12. Если бы у меня было больше свободного времени, охотнее всего я использовал бы его:
- А. Для общения с друзьями
 - Б. Для отдыха и развлечений
 - В. Для своих любимых дел и самообразования
13. Наибольших успехов я добиваюсь, когда:
- А. Работаю с людьми, которые мне симпатичны
 - Б. У меня интересная работа
 - В. Мои усилия хорошо вознаграждаются
14. Я люблю, когда:
- А. Другие люди меня ценят
 - Б. Испытывать удовлетворение от выполненной работы
 - В. Приятно провожу время с друзьями
15. Если бы обо мне решили написать в газете, мне бы хотелось, чтобы:
- А. Рассказали о каком-либо интересном деле, связанном с учебой, работой, спортом и т.п., в котором мне довелось участвовать
 - Б. Написали о моей деятельности
 - В. Обязательно рассказали о коллективе, в котором я работаю
16. Лучше всего я учусь, если преподаватель:
- А. Имеет ко мне индивидуальный подход
 - Б. Сумеет вызвать у меня интерес к предмету
 - В. Устраивает коллективные обсуждения изучаемых предметов
17. Для меня нет ничего хуже, чем:
- А. Оскорбление личного достоинства
 - Б. Неудача при выполнении важного дела
 - В. Потеря друзей
18. Больше всего я ценю:
- А. Успех
 - Б. Возможности хорошей совместной работы
 - В. Здравый ум и смекалку
19. Я не люблю людей, которые:
- А. Считают себя хуже других
 - Б. Часто ссорятся и конфликтуют
 - В. Возражают против всего нового

20. Приятно, когда
- А. Работаешь над важным для всех делом
 - Б. Имеешь много друзей
 - В. Вызываешь восхищение и всем нравишься
21. По-моему, в первую очередь руководитель должен быть:
- А. Доступным
 - Б. Авторитетным
 - В. Требовательным
22. В свободное время я охотно прочитал бы книги:
- А. О том, как заводить друзей и поддерживать хорошие отношения с людьми
 - Б. О жизни знаменитых и интересных людей
 - В. О последних достижениях науки и техники
23. Если бы у меня были способности к музыке, я бы предпочел быть:
- А. Дирижером
 - Б. Композитором
 - В. Солистом
24. Мне бы хотелось:
- А. Придумать интересный конкурс
 - Б. Победить в конкурсе
 - В. Организовать конкурс и руководить им
25. Для меня важнее всего знать:
- А. Что я хочу сделать
 - Б. Как достичь цели
 - В. Как организовать людей для достижения цели
26. Человек должен стремиться к тому, чтобы:
- А. Другие были им довольны
 - Б. Прежде всего выполнить свою задачу
 - В. Его не нужно было упрекать за выполненную работу
27. Лучше всего я отдыхаю в свободное время:
- А. В общении с друзьями
 - Б. Просматриваю развлекательные фильмы
 - В. Занимаюсь своим любимым делом

Обработка результатов

Ответ «наиболее» получает 2 балла, «наименее» – 0, оставшийся невыбранным – 1 балл. Баллы, набранные по всем 27 пунктам, суммируются отдельно для каждого вида направленности.

«Ключ» к тесту

№	Я	О	Д	№	Я	О	Д	№	Я	О	Д	№	Я	О	Д
1	А	В	Б	8	А	Б	В	15	Б	В	А	22	Б	А	В
2	Б	В	А	9	В	А	Б	16	А	В	Б	23	В	А	Б
3	А	В	Б	10	А	В	Б	17	А	В	Б	24	Б	В	А
4	В	Б	А	11	Б	А	В	18	А	Б	В	25	А	В	Б
5	Б	А	В	12	Б	А	В	19	А	Б	В	26	В	А	Б
6	В	А	Б	13	В	А	Б	20	В	Б	А	27	Б	А	В
7	В	Б	А	14	А	Б	В	21	Б	А	В				

С помощью методики выявляются следующие направленности:

1. Направленность на себя (Я) – ориентация на прямое вознаграждение, удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

2. Направленность на общение (О) – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

3. Направленность на дело (Д) – заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

МЕТОДИКА ВЫЯВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СКЛОННОСТЕЙ (КОС-2)

(В.В. Синявский, Б.А. Федоришин)

Цель: выявить коммуникативные и организаторские склонности личности (умение четко и быстро устанавливать деловые контакты с людьми, стремление расширять их, участие в групповых мероприятиях, умение влиять на людей, стремление проявлять инициативу и т.д.).

Методика содержит 40 вопросов, все вопросы сгруппированы в две шкалы, определяющие уровень коммуникативных и организаторских форм проведения методики.

Проведение исследования. Испытуемым раздаются листы ответов. Вопросы могут зачитываться, а могут предъявляться в письменном виде.

Инструкция: «Вам будут предложены 40 вопросов, касающиеся некоторых Ваших склонностей. Отвечая на каждый вопрос, Вы должны выбрать из двух вариантов ответов тот, который в наибольшей степени соответствует Вашему мнению о себе. Отвечать надо следующим образом: рядом с номером вопроса поставьте знак «+», если Ваш ответ «да», или знак «-», если Ваш ответ «нет». Над вопросами долго не думайте, правильных или неправильных ответов нет».

Время выполнения методики – 10–15 минут.

Вопросы

1. Есть ли у Вас стремление к изучению людей и установлению знакомств с различными людьми?
2. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненной Вам кем-либо из Ваших товарищей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
6. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего решения?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-нибудь другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникают некоторые помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вам отказаться от своих намерений?
9. Легко ли Вам устанавливать контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать, организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вам включиться в новые для Вас компании (коллективы)?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни дела, которые можно было бы выполнить сегодня?

13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты и общаться с незнакомыми людьми?

14. Стремитесь ли Вы добиться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?

15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?

16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?

17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?

18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?

19. Раздражают ли Вас окружающие люди и хочется ли Вам побыть одному?

20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?

21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?

22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?

23. Испытываете ли Вы затруднение, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?

24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?

25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?

26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?

27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди незнакомых людей?

28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?

29. Полагаете ли Вы, что Вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую компанию?

30. Принимаете ли Вы участие в общественной работе в школе (на производстве)?

31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых?

32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято?

33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомый коллектив?

34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?

35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-то большой группе людей?

36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?

37. Верно ли, что у Вас много друзей?

38. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?

39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малоизвестными людьми?

40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Лист ответов

1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		12	
13		14		15		16	
17		18		19		20	
21		22		23		24	
25		26		27		28	
29		30		31		32	
33		34		35		36	
37		37		39		40	

Обработка данных по методике

Сопоставьте ответы испытуемого с ключом и подсчитайте количество совпадений (за каждое совпадение – один балл) отдельно по коммуникативным и организаторским склонностям.

1. Коммуникативные склонности:

(+) «да»: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37,

(-) «нет»: 3, 7, 11, 15; 19, 23, 27, 31, 35, 39

2. Организаторские склонности:

(+) «да»: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

(-) «нет»: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Максимальное количество баллов по каждой шкале – 20.

ТЕСТ «ОЦЕНКА УРОВНЯ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ» (В.Ф. Ряховский)

Цель: определить уровень коммуникабельности человека.

Инструкция. Вашему вниманию предлагается несколько простых вопросов. Отвечать надо быстро, однозначно: «да», «нет», «иногда».

Вопросы

1. Вам предстоит ordinaria встреча. Выбивает ли Вас ее ожидание из колеи?

2. Вызывает ли у Вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?

3. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?

4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где Вы никогда не бывали. Приложите ли Вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?

5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?

6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обратится к Вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?

7. Верите ли Вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понять друг друга?

8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?

9. В ресторане либо в столовой Вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли Вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?

10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, Вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?

11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочитаете ли вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будете томиться в ожидании?

12. Бойтесь ли Вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?

13. У Вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры, и никаких чужих мнений на этот счет Вы не примете. Это так?

14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному Вам вопросу, предпочитаете ли Вы промолчать и не вступать в спор?

15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?

16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

Оценка ответов: «Да» – 2 балла, «иногда» – 1 балл, «нет» – 0 баллов.

Полученные очки суммируются, и по классификатору определяется, к какой категории людей относится испытуемый.

Интерпретация к тесту В.Ф. Ряховского

30–32 балла. Вы явно некоммуникабельны, и это ваша беда, так как страдаете от этого больше Вы сами. Но и близким Вам людям нелегко. На Вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя.

25–29 балла. Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у Вас мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергают Вас в панику, то надолго выводят из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но и не ограничивайтесь только таким недовольством – в вашей власти переломить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо сильной увлеченности Вы приобретаете вдруг полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

19–24 балла. У Вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают в Вас раздражение.

9–13 баллов. Вы весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры), любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь

с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего Вам недостает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, Вы можете себя заставить не отступать.

4–8 баллов. Вы, должно быть, «рубаха-парень». Общительность бьет из вас ключом, вы всегда в курсе всех дел. Вы любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у вас мигрень и даже хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к Вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

3 балла и менее. Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к Вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно некомпетентны. Вольно или невольно Вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в Вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Серьезная работа не для Вас. Людям – и на работе, и дома, и вообще повсюду – трудно с Вами. Да, Вам надо поработать над собой и своим характером! Прежде всего, воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительно относитесь к людям, наконец, подумайте о своем здоровье – такой стиль жизни не проходит бесследно.

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ (В.В. Бойко)

Цель: выявление общего уровня эмпатии и определение доминирующего канала эмпатии.

Инструкция. Опросник теста содержит 36 пунктов. Если вы согласны с утверждением, поставьте рядом с его номером знак «+» («да»), если не согласны – знак «-» («нет»). Помните, что в тесте нет «плохих» и «хороших» ответов. Предпочтителен тот ответ, который первым пришел вам в голову.

Вопросы теста:

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция – более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности – бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая им.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто, действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.

23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.

24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.

25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.

26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуется.

27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, «разложив по полочкам».

28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.

29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.

30. У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистичная.

31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.

32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.

33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.

34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.

35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.

36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

Ключи к тесту:

подсчитывается число правильных ответов по каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка. Оценки по каждой шкале могут варьировать от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

1. Рациональный канал эмпатии: +1, +7, -13, +19, +25, -31;

2. Эмоциональный канал эмпатии: -2, +8, -14, +20, -26, +32;

3. Интуитивный канал эмпатии: -3, +9, +15, +21, +27, -33;

4. Установки, способствующие эмпатии: +4, -10, -16, -22, -28, -34;

5. Проникающая способность в эмпатии: +5, -11, -17, -23, -29, -35;

6. Идентификация в эмпатии: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Интерпретация результатов: анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. В данной методике в структуре эмпатии различаются 6 тенденций (шкал):

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность эмпатирующего входить в одну эмоциональную «волну» с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла эмоциональная подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Интуитивный канал эмпатии. Балльная оценка свидетельствует о способности человека видеть поведение партнеров, действовать в условиях нехватки объективной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции формируются различные сведения о партнерах. Интуиция менее зависит от стереотипов, чем осмысленное понимание партнеров.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует словесно-эмоциональному обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация – еще одно неперемнное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации – легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль и интерпретации основного показателя – уровня эмпатии.

Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов.

Нормативные показатели:

- 30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии;
- 29-22 – средний;
- 21-15 – заниженный;
- менее 14 баллов – очень низкий.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ЭМПАТИИ (И.М. Юсупов)

Предлагаемая методика успешно используется казанским психологом И.М. Юсуповым для исследования эмпатии (сопереживания), т.е. умения поставить себя на место другого человека, способности к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Сопереживание – это принятие тех чувств, которые испытывает некто другой, так, как если бы они были нашими собственными.

Цель: исследование уровня эмпатии (сопереживания).

Для выявления уровня эмпатийных тенденций необходимо, отвечая на каждое из 36 утверждений, приписывать ответам следующие числа: 0 – не знаю; 1 – нет, никогда; 2 – иногда; 3 – часто; 4 – почти всегда; 5 – да, всегда.

ТЕСТОВЫЙ МАТЕРИАЛ

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных направлений предпочитаю музыку в современных ритмах.
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были не правы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.

25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.
35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Обработка и интерпретация результатов

Прежде чем подсчитать полученные результаты, проверьте степень откровенности, с которой вы отвечали.

Если вы ответили «не знаю» на утверждения № 3, 9, 11, 13, 28, 36, а также «да, всегда» на утверждения №11, 13, 15, 27, то вы не были откровенны, а в некоторых случаях стремились выглядеть в лучшем свете.

Результатам тестирования можно доверять, если по всем перечисленным пунктам выдали не более трех неискренних ответов, при четырех уже следует сомневаться в их достоверности, а при пяти можете считать, что работу выполнили напрасно.

Теперь просуммируйте все баллы, приписанные ответам на пункты №2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 и 32.

Соотнесите результат с приведенной ниже шкалой развитости эмпатийных тенденций.

От 82 до 90 баллов – очень высокий уровень эмпатийности. У вас болезненно развито сопереживание. В общении вы, как барометр, тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова.

Вам трудно от того, что окружающие используют вас в качестве громоотвода, обрушивая на вас свое эмоциональное состояние. Взрослые и дети охотно доверяют вам свои тайны и идут за советом. Нередко вы испытываете комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты; не только словом, но даже взглядом боитесь задеть их. Вас не покидает беспокойство за родных и близких. Вы очень ранимы, можете страдать при виде покаленного животного или не находить себе места от случайного холодного приветствия начальника. Ваша впечатлительность порой не дает вам заснуть. Будучи в расстроенных чувствах, вы нуждаетесь в эмоциональной поддержке со стороны. При таком отношении к жизни вы близки к невротическим срывам. Позаботьтесь о своем психическом здоровье.

От 63 до 81 балла – высокая эмпатийность. Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать; с неподдельным интересом относитесь к людям, вам нравится «читать» их лица и заглядывать в их будущее. Вы эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты и находите общий язык, должно быть, и дети тянутся к вам. Окружающие ценят вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликтов и находить компромиссные решения, хорошо переносите критику в свой адрес. В оценке событий вы больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам; предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку; постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах вы не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Вас очень легко вывести из равновесия.

От 37 до 62 баллов – нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать вас «толстокожим», однако вы не относитесь к числу особо чувствительных лиц. В межличностном общении вы более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. Вы внимательны в общении, стараетесь понять больше, чем сказано собеседником, но при излишнем с вашей точки зрения излишнии чувств теряете терпение; предпочитаете деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверены в том, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов вы чаще следите за действием, чем за переживаниями героев; затрудняетесь прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому случается, что их поступки оказываются для вас неожиданными. У вас нет раскованности чувств, и это мешает вашему полноценному восприятию людей.

12–36 баллов – низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в шумной компании; эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся вам непонятными и лишёнными смысла. Вы отдаете предпочтение уединённым занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вы – сторонник точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, у вас мало друзей, а тех, кто есть, вы больше цените за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят вам тем же. Бывают моменты, когда вы чувствуете свою отчуждённость, окружающие не слишком жалуют вас своим вниманием. Но это поправимо: нужно лишь попытаться раскрыть свой «панцирь», пристальнее всматриваться в поведение близких и принимать их потребности как свои.

11 баллов и менее – очень низкий уровень. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Вы затрудняетесь первым начать разговор, держитесь особняком среди сослуживцев. Особенно трудны контакты с детьми и лицами, которые намного старше вас. В межличностных отношениях вы нередко оказываетесь в неуклюжем положении, не находите взаимопонимания с окружающими. Вы любите острые ощущения; спортивные состязания предпочитаете искусству. В деятельности вы слишком центрированы на себе. Вы можете быть очень продуктивны в индивидуальной работе, но взаимодействие с другими людьми – не ваш конек. Вы с иронией относитесь к сентиментальным проявлениям; болезненно переносите критику в свой адрес, хотя в состоянии бурно не реагировать на нее. Вам необходима гимнастика чувств.

МЕТОДИКА «СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА К ТВОРЧЕСКОМУ САМОРАЗВИТИЮ» (И.В. Никишина)

Цель методики: изучить способности педагога к творческому саморазвитию в процессе инновационной деятельности.

Инструкция: Оцените, пожалуйста, каждое утверждение по 5-балльной шкале:

5 баллов – данное утверждение полностью соответствует действительности;

4 балла – скорее соответствует, чем нет;

3 балла – и да и нет;

2 балла – скорее не соответствует;

1 балл – не соответствует.

Вопросы:

1. Я стремлюсь изучать себя.
2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой и домашними делами.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
5. Я анализирую свою деятельность, выделяя на это специальное время.
6. Я исследую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю.
8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
9. Я верю в свои возможности.
10. Я стремлюсь быть более открытым.
11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.
12. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.
13. Я получаю удовольствие от усвоения нового.
14. Возрастающая ответственность не пугает меня.
15. Я бы отнесся положительно к моему продвижению по службе.

Обработка результатов:

- 75–55 баллов. Активное саморазвитие.
- 54–36 баллов. Отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие зависит от различных условий.
- 35–15 баллов. Остановившееся саморазвитие.

МЕТОДИКА «ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ» (М. Рокич)

Цель: выявить ценностные ориентации.

Методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича основана на прямом ранжировании списка ценностей.

М. Рокич различает два класса ценностей:

- терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Проведение исследования. Респонденту предъявлены два списка ценностей (по 18 в каждом), либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, а карточки раскладывает по порядку значимости. Последняя форма подачи материала дает более надежные результаты. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей

Инструкция: «Сейчас вам будет предъявлен набор из 18 карточек с обозначением ценностей. Ваша задача – разложить их по порядку значимости для вас как принципов, которыми вы руководствуетесь в вашей жизни. Внимательно изучите таблицу и, выбрав ту ценность, которая для вас наиболее значима, поместите ее на первое место. Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее вслед за первой. Затем сделайте то же со всеми оставшимися ценностями. Наименее важная останется последней и займет 18 место. Работайте не спеша, вдумчиво. Конечный результат должен отражать вашу истинную позицию».

Бланк тестируемого _____
Список А (терминальные ценности)

– активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	
– жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)	
– здоровье (физическое и психическое)	

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: ГУМАНИТАРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

– интересная работа	
– красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)	
– любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	
– материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)	
– наличие хороших и верных друзей	
– общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)	
– познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	
– продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	
– развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	
– развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)	
– свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	
– счастливая семейная жизнь	
– счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	
– творчество (возможность творческой деятельности)	
– уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	

Список Б (инструментальные ценности)

– аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах	
– воспитанность (хорошие манеры)	
– высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	
– жизнерадостность (чувство юмора)	
– исполнительность (дисциплинированность)	
– независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	
– непримиримость к недостаткам в себе и других	
– образованность (широта знаний, высокая общая культура)	
– ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	

– рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)	
– самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	
– смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	
– твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	
– терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	
– широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	
– честность (правдивость, искренность)	
– эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	
– чуткость (заботливость)	

Интерпретация

Анализируя иерархию ценностей, следует обратить внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Так, например, выделяются «конкретные» и «абстрактные» ценности, ценности профессиональной самореализации и личной жизни и т.д. Инструментальные ценности могут группироваться в этические ценности, ценности общения, ценности дела; индивидуалистические и конформистские ценности, альтруистические ценности; ценности самоутверждения и ценности принятия других и т.д.

Это далеко не все возможности субъективного структурирования системы ценностных ориентаций. Психолог должен попытаться уловить индивидуальную закономерность. Если не удастся выявить ни одной закономерности, можно предположить несформированность у респондента системы ценностей или даже неискренность ответов.

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЙ (Т. Элерс)

Цель: диагностика мотивационной направленности личности на достижение успеха.

Стимульный материал представляет собой 41 утверждение, на которые испытуемому необходимо дать один из 2 вариантов ответа – «да» или «нет».

Степень выраженности мотивации к успеху оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом.

Результат теста «Мотивация к успеху» желателен сопоставить с результатами теста «Мотивация к избеганию неудач».

Инструкция: «Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте «да» или «нет».

Стимульный материал:

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100 % выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие – это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.

26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.

27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.

28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.

29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.

30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.

31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.

32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.

33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.

34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.

35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.

36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.

37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.

38. Многое, за что я берусь, я не довожу до конца.

39. Я завидую людям, которые не загружены работой.

40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.

41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

Ключ:

По 1 баллу начисляется за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Также начисляется по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 не учитываются. Далее подсчитывается сумма набранных баллов.

Анализ результата

От 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху; от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации; от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации; свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Исследования показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень

риска. Чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху.

К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует мотиву к успеху – достижению цели.

ОПРОСНИК ОЦЕНКИ ПОТРЕБНОСТИ В ДОСТИЖЕНИИ ЦЕЛИ (Ю.М. Орлов)

Цель: для измерения потребности сотрудника в достижении цели, успеха.

Инструкция: Вам предлагается ряд утверждений. Если Вы согласны с высказыванием, то рядом с его номером напишите «да» или поставьте знак «+», если не согласны – «нет» («-»).

Тест оценки потребности в достижении цели по методике Ю.М. Орлова используют для измерения потребности в достижении цели, успеха и в целом достижений. Чем выше у человека самооценка, тем более он активен и нацелен на достижения. Потребность в достижении превращается в таком случае в личностное свойство, установку.

Шкала оценки потребности в достижении успеха доказала свою эффективность при подборе кадров, оценке мотивации труда, работе с резервами кадров, сопровождении резерва кадров на выдвижение, диагностике качеств, необходимых руководителю, в психологии спорта и других областях.

Мотивация достижения (успеха, цели) выражается в стремлении к улучшению результатов, настойчивости в достижении своих целей и оказывает влияние на всю человеческую жизнь.

Данный тест включает в себя 23 вопроса. Среднее время тестирования – 10–15 минут.

Тестовое задание

1. Думаю, что успех в жизни скорее зависит от случая, чем от расчета.
2. Если я лишусь любимого занятия, жизнь для меня потеряет всякий смысл.
3. Для меня в любом деле важнее не его исполнение, а конечный результат.
4. Считаю, что люди больше страдают от неудач на работе, чем от плохих взаимоотношений с близкими.
5. По моему мнению, большинство людей живут далекими целями, а не близкими.
6. В жизни у меня было больше успехов, чем неудач.
7. Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные.
8. Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые ее элементы.
9. Поглощенный мыслями об успехе, я могу забыть о мерах предосторожности.
10. Мои близкие считают меня ленивым.
11. Думаю, что в моих неудачах повинны скорее обстоятельства, чем я сам.
12. Терпения во мне больше, чем способностей.
13. Мои родители слишком строго контролировали меня.
14. Лень, а не сомнение в успехе вынуждает меня часто отказываться от своих намерений.
15. Думаю, что я уверенный в себе человек.
16. Ради успеха я могу рискнуть, даже если шансы невелики.
17. Я усердный человек.
18. Когда все идет гладко, моя энергия усиливается.
19. Если бы я был журналистом, я писал бы скорее об оригинальных изобретениях людей, чем о происшествиях.
20. Мои близкие обычно не разделяют моих планов.
21. Уровень моих требований к жизни ниже, чем у моих товарищей.
22. Мне кажется, что настойчивости во мне больше, чем способностей.
23. Я мог бы достичь большего, освободившись от текущих дел.

Ключ к тесту

За каждый ответ, совпадающий с ключом, ставится 1 балл, ответы суммируются.

- ответы «Да» («+») на вопросы: 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23;
- ответы «Нет» («-») на вопросы: 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

Интерпретация результатов

В зависимости от суммы набранных баллов оцените опрашиваемого:

0–6 баллов – низкая потребность в достижениях;

7–9 баллов – пониженная потребность в достижениях;

10–15 баллов – средняя потребность в достижениях;

16–18 баллов – повышенная потребность в достижениях;

19–23 баллов – высокая потребность в достижениях.

Лица с высоким уровнем потребности в достижениях отличаются следующими чертами:

- настойчивостью в достижении своих целей;
- неудовлетворенностью достигнутым;
- постоянным стремлением сделать дело лучше, чем раньше;
- склонностью сильно увлекаться работой;
- стремлением в любом случае пережить удовольствие успеха;
- неспособностью плохо работать;
- потребностью изобретать новые приемы работы в исполнении самых обычных дел;
- отсутствием духа соперничества, желанием, чтобы и другие вместе с ними пережили успех и достижение результата;
- неудовлетворенностью легким успехом и неожиданной легкостью задачи;
- готовностью принять помощь и помогать другим при решении трудных задач, чтобы совместно испытать радость успеха.

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ НА МОТИВАЦИЮ К ИЗБЕГАНИЮ НЕУДАЧ (Т. Элерс)

Цель: определить, насколько сильно вы ориентированы на защиту, т.е. склонны к стратегии избегания неудач.

Этот тест Т. Элерса на избегание неудач будет полезен всем, кого преследуют неудачи и кто не понимает, почему он неудачник. Причины неудач – в интерпретации к тесту Т. Элерса. Личность, у которой преобла-

ет мотив избегания неудач, предпочитает малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. У нее, как правило, высокий уровень защиты и страха перед несчастными случаями. И она чаще попадает в подобные неприятности. Доминирование у человека мотива избегания неудач приводит к занижению самооценки и уровню притязаний. Повторяющиеся неудачи могут привести такого человека в состояние привычной подавленности, к устойчивому снижению веры в себя и к хронической боязни неудач. У таких людей, как правило, низкий уровень развития мотивации достижения. Люди с низким уровнем мотивации к успеху проявляют неуверенность в себе, тяготятся выполняемой работой. Выполнение трудных заданий вызывает у них дискомфорт.

Инструкция: Вам предлагается список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. В каждой строке выберите только одно из трех слов, которое наиболее точно Вас характеризует, и на листочке отметьте выбранное Вами слово, например, 1.2 (строка №1, столбец №2).

Тестовый материал опросника Т. Элерса

1	2	3
1. Смелый	бдительный	предприимчивый
2. Кроткий	робкий	упрямый
3. Осторожный	решительный	пессимистичный
4. Непостоянный	бесцеремонный	внимательный
5. Неумный	трусливый	недумающий
6. Ловкий	бойкий	предусмотрительный
7. Хладнокровный	колеблющийся	удалой
8. Стремительный	легкомысленный	боязливый
9. Незадумывающийся	жеманный	непредусмотрительный
10. Оптимистичный	добросовестный	чуткий
11. Меланхолический	сомневающийся	неустойчивый
12. Трусливый	небрежный	взволнованный
13. Опрометчивый	тихий	боязливый
14. Внимательный	неблагодарный	смелый
15. Рассудительный	быстрый	мужественный
16. Предприимчивый	осторожный	предусмотрительный
17. Взволнованный	рассеянный	робкий

18. Малодушный	неосторожный	бесцеремонный
19. Пугливый	нерешительный	нервный
20. Исполнительный	преданный	авантюрный
21. Предусмотрительный	бойкий	отчаянный
22. Укрощенный	безразличный	небрежный
23. Осторожный	беззаботный	терпеливый
24. Разумный	заботливый	храбрый
25. Предвидящий	неустрашимый	добросовестный
26. Поспешный	пугливый	беззаботный
27. Рассеянный	опрометчивый	пессимистичный
28. Осмотрительный	рассудительный	предприимчивый
29. Тихий	неорганизованный	боязливый
30. Оптимистичный	бдительный	беззаботный

Ключ к опроснику

Расчет значений: добавьте по 1 баллу за следующие ответы, приведенные в ключе (первая цифра перед чертой означает номер строки, вторая цифра после черты – номер столбца, в котором нужно слово. Например, 1 /2 означает, что слово, получившее 1 балл, в первой строке, во втором столбце – «бдительный»).

Другие выборы баллов не получают.

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Интерпретация результатов

Чем больше сумма баллов, тем выше уровень мотивации к избеганию неудач, защите.

- От 2 до 10 баллов: низкая мотивация к защите;
- от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации;
- от 17 до 20 баллов: высокий уровень мотивации;

– свыше 20 баллов: слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач, защите.

Мотивы к достижению успеха и избеганию неудач, поддерживающие и направляющие поведение личности, влияют на успешность ее деятельности и встречаются у всех людей. Психодиагностическое изучение

этих мотивов позволяет направить деятельность человека в сторону максимально успешной реализации. Проводя внутреннюю работу над собой для осознания своих мотивов, можно адаптироваться ко всякой проблеме и «твердо держать курс на позитивную эффективность». В данном случае предполагается адаптация к предстоящей борьбе, которая, прежде всего, внутренняя. Речь идет о той самой внутриличностной работе для осознания своих мотивов с учетом собственных особенностей человека. Именно «благодаря» психофизиологическим особенностям быть нежизнерадостным, например, можно извлечь пользу в «борьбе за выживание». Это генетически заложено природой. Под внутриличностной работой понимается переключение мотива «избегания неудач» на мотив «к успеху», исходя из способностей, уже имеющихся у человека. Это повысит ориентацию «на результат» и повлияет на остальные базовые компетенции решения жизненных задач, разработанные в Гарварде: инициативность, принятие ответственности, ориентация на результат, коммуникабельность, организованность, умение воздействовать на других, умение согласовывать интересы. Людям, у которых преобладает мотив «избегания неудач», очень важно найти ту область деятельности, где можно применять в современной жизни свои психофизиологические задатки, трансформируя их в позитивный результат. Позитивный взгляд на мир можно сформировать, если научиться менять свое отношение к происходящему и в соответствии с этим мобилизовать себя к переменам.

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ (опросник В. Гербачевского)

Цель: выявить уровень притязаний испытуемого посредством диагностики компонентов мотивационной структуры личности.

Время на выполнение задания не лимитировано. Задание может выполняться с перерывами.

Инструкция по заполнению опросника

По завершении одного из этапов предложенного вам задания (на работе, дома и т.д.), когда часть задания вами уже выполнена и впоследствии предстоит работать над оставшейся его частью, сделайте перерыв для того, чтобы ответить на тест-опросник В. Гербачевского.

Прочтите каждое из приведенных в опроснике высказываний и отметьте, в какой степени вы согласны или не согласны с ним. Распечатайте и обведите, например, кружком соответствующую цифру в опроснике:

- если полностью согласны с высказыванием: +3;
- если просто согласны: +2;
- если скорее согласны, чем не согласны: +1;
- если вы совершенно не согласны: -3;
- если просто не согласны: -2;
- если скорее не согласны, чем согласны: -1;
- если же вы не можете ни согласиться с высказыванием, ни отвергнуть его, то отметьте 0.

Все высказывания относятся к тому, о чем вы думаете, что чувствуете или хотите в момент, когда работа над заданием прерывается.

Опросник

Фамилия, имя, отчество _____

Дата заполнения _____

Возраст _____

Профессия (специальность) _____

1	Высказывания	Шкала для ответов						
		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
1	Исследование мне уже порядком надоело	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2	Я работаю на пределе своих сил	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
3	Я могу показать все, на что способен	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
4	Я чувствую, что меня вынуждают стремиться к высокому результату	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
5	Мне интересно, что получится	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
6	Задание довольно сложное	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
7	То, что я делаю, никому не нужно	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
8	Меня интересует, лучше ли мои результаты или хуже, чем у других	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
9	Мне хотелось поскорее заняться своими делами	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
10	Думаю, что мои результаты будут высокими	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
11	Эта ситуация может причинить мне неприятности	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
12	Чем лучше показываешь результат, тем больше хочется его превзойти	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: ГУМАНИТАРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

13	Я проявляю достаточно старания	-3	-2	-1		+1	+2	+3
14	Я считаю, что мой лучший результат не случаен	-3	-2	-1		+1	+2	+3
15	Задание большого интереса не вызывает	-3	-2	-1		+1	+2	+3
16	Я сам ставлю перед собой задачи	-3	-2	-1		+1	+2	+3
17	Я беспокоюсь по поводу своих результатов	-3	-2	-1		+1	+2	+3
18	Я ощущаю прилив сил	-3	-2	-1		+1	+2	+3
19	Лучших результатов мне не добиться	-3	-2	-1		+1	+2	+3
20	Эта ситуация имеет для меня значение	-3	-2	-1		+1	+2	+3
21	Я хочу ставить все более трудные цели	-3	-2	-1		+1	+2	+3
22	К своим результатам я отношусь равнодушно	-3	-2	-1		+1	+2	+3
23	Чем дольше работаешь, тем становится более интересно	-3	-2	-1		+1	+2	+3
24	Я не собираюсь «выкладываться» в этой работе	-3	-2	-1		+1	+2	+3
25	Скорее всего, мои результаты будут низкими	-3	-2	-1		+1	+2	+3
26	Как ни старайся, результат от этого не изменится	-3	-2	-1		+1	+2	+3
27	Я бы занялся сейчас чем угодно, только не этим исследованием	-3	-2	-1		+1	+2	+3
28	Задание достаточно простое	-3	-2	-1		+1	+2	+3
29	Я способен на лучший результат	-3	-2	-1		+1	+2	+3
30	Чем труднее цель, тем больше желание ее достигнуть	-3	-2	-1		+1	+2	+3
31	Я чувствую, что могу преодолеть все трудности на пути к цели	-3	-2	-1		+1	+2	+3
32	Мне безразлично, какими будут мои результаты в сравнении с другими	-3	-2	-1		+1	+2	+3
33	Я увлекся работой над заданием	-3	-2	-1		+1	+2	+3
34	Я хочу избежать низкого результата	-3	-2	-1		+1	+2	+3
35	Я чувствую себя независимым	-3	-2	-1		+1	+2	+3
36	Мне кажется, что я зря трачу время и силы	-3	-2	-1		+1	+2	+3
37	Я работаю вполсилы	-3	-2	-1		+1	+2	+3
38	Меня интересуют границы моих возможностей	-3	-2	-1		+1	+2	+3
39	Я хочу, чтобы мой результат оказался одним из лучших	-3	-2	-1		+1	+2	+3
40	Я сделаю все, что в моих силах для достижения цели	-3	-2	-1		+1	+2	+3

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: ГУМАНИТАРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

41	Я чувствую, что у меня ничего не выйдет	-3	-2	-1		+1	+2	+3
42	Испытание – это потеря	-3	-2	-1		+1	+2	+3

Обработка данных

Номер п/п	Компонент мотивационной структуры	Номер высказывания
1	Внутренний мотив	15о, 23, 33
2	Познавательный мотив	5, 22о, 38
3	Мотив избегания	11, 17,34
4	Состязательный мотив	8, 32о, 39
5	Мотив смены деятельности	1,9,27
6	Мотив самоуважения	12,21,30
7	Значимость результатов	7, 20о, 36
8	Сложность задания	6, 28о
9	Волевое усилие	2, 13,37о
10	Оценка уровня достигнутых результатов	19о,29
11	Оценка своего потенциала	18,31, 41о
12	Намеченный уровень мобилизации усилий	3, 24о, 40
13	Ожидаемый уровень результатов	10,25о
14	Закономерность результатов	14, 26о,42о
15	Инициативность	4о; 16, 35

Обработка данных предполагает преобразование ответов в баллы по правилу либо прямого перевода, либо обратного (таб.). Баллы подсчитываются по каждому из 15 компонентов мотивационной структуры с помощью специального ключа.

Перевод	Шкала для ответов
	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
Прямой	1 2 3 4 5 6 7
Обратный	7 6 5 4 3 2 1

Номера высказываний, ответы на которые преобразуются в баллы по правилу прямого перевода, даны без индекса высказывания; преобразуемые по правилу обратного перевода снабжены знаком «о».

Условно компоненты мотивационной структуры можно разделить на четыре блока (группы).

В первую группу входят 6 компонентов, представляющих собой ядро мотивационной структуры личности. К ним относятся следующие:

– Компонент 1 – внутренний мотив. Выражает увлеченность заданием, выявляет те аспекты, которые придают выполнению задания привлекательность.

– Компонент 2 – познавательный мотив. Характеризует субъекта как проявляющего интерес к результатам своей деятельности.

– Компонент 3 – мотив избегания. Свидетельствует о боязни показать низкий результат со всеми вытекающими из этого последствиями.

– Компонент 4 – состязательный мотив. Показывает, насколько субъект придает значение высоким результатам в деятельности других субъектов.

– Компонент 5 – мотив к смене текущей деятельности. Раскрывает переживаемые субъектом тенденции к прекращению работы, которой он занят в данный момент.

– Компонент 6 – мотив самоуважения. Выражается в стремлении субъекта ставить перед собой все более и более трудные цели в однотипной деятельности.

Перечисленные выше компоненты, составляющие ядро мотивационной сферы личности, выступают в роли факторов, непосредственно побуждающих субъекта к определенному виду деятельности.

Вторую группу образуют компоненты, связанные с достижением достаточно трудных целей. Они относятся к текущим делам.

– Компонент 7 – придание личностной значимости результатам деятельности.

– Компонент 8 – уровень сложности задания.

– Компонент 9 – проявление волевого усилия. Выражает оценку степени выраженности волевого усилия в ходе работы над заданием.

– Компонент 10 – оценка уровня достигнутых результатов. Соотносится с возможностями субъекта в определенном виде деятельности.

– Компонент 11 – оценка своего потенциала.

В третью группу компонентов входят составляющие прогнозных оценок деятельности субъекта.

– Компонент 12 – намеченный уровень мобилизации усилий, необходимых для достижения целей деятельности.

– Компонент 13 – ожидаемый уровень результатов деятельности.

Четвертая группа компонентов отражает причинные факторы соответствующей деятельности. В нее входят два компонента:

– Компонент 14 – закономерность результатов. Выражает понимание субъектом собственных возможностей в достижении поставленных целей.

– Компонент 15 – инициативность. Выражает проявление индивидом инициативы и находчивости при решении поставленных перед собой задач.

Перечисленные компоненты представляют собой потенциальную мотивационную структуру, возникающую в ходе выполнения задания. Центральным звеном в этой структуре являются мотивационные компоненты, а среди них компонент самоуважения адекватно выражает экспериментальную оценку уровня притязаний личности.

Оценки каждого компонента мотивационной структуры личности позволяют построить индивидуальный профиль испытуемого, в котором представлены количественные соотношения между всеми рассмотренными компонентами.

Компонент самоуважения, адекватный экспериментальной оценке уровня притязаний, формируется на основе трех высказываний:

• 12. Чем лучше показываешь результат, тем больше хочется его превзойти.

• 21. Я хочу ставить все более и более трудные цели.

• 30. Чем труднее цель, тем больше желание ее достигнуть.

Суммарное количество баллов, которое испытуемый может набрать по данным высказываниям, составляет от 3 до 21.

Хотя нормативных данных для опросника не существует (каждый индивидуальный результат по соответствующим компонентам устанавливается в сравнении с другими компонентами индивидуального личностного профиля испытуемого), можно воспользоваться следующими экспериментальными показателями уровня притязаний:

• низкий уровень: 3–9 баллов;

• средний уровень: 10–16 баллов;

• высокий уровень: 17–21 балл.

Психологические особенности взаимодействия личности и профессии (Э.Ф. Зеер)

Ситуации личностного и профессионального развития	Профессионально обусловленные психологические проблемы
Разнообразии интересов и склонностей детей дошкольного возраста Выбор дальнейшей формы образования и трудоустройство после окончания основ- ной общеобразовательной школы.	Оказание профконсультационной помощи в выборе формы профессионального образо- вания и вида общественно полезного труда. Профконсультирование при выборе формы получения профессионального образования и подготовки. Профотбор и профсобесе- дование, оказание психологической помощи соискателям, не выдержавшим профиспы- тания.
Получение профессионального образо- вания и подготовки. Разочарование в выборе профессии, неудовлетворенность профессионально-образовательным процессом.	Усиление учебно-профессиональной мотива- ции, внедрение инновационных технологий обучения и вариативного содержания про- фобразования, самоактуализация личности обучаемого.
Поиск места работы, трудоустройство, принятие квалификационных требований и должностных обязанностей, освоение новой социально-профессиональной роли.	Профотбор и определение профпригодно- сти. Принятие молодым специалистом но- вых социально-профессиональных санкций и ответственности.
Вхождение в профессию, приобретение профессионального опыта. Новый режим жизнедеятельности. Новая социально- экономическая ситуация.	Трудности социально-профессиональной адаптации, скрытая профессиональная непригодность, сложности в освоении про- фессионального поведения и нового образа жизни.
Неудовлетворенность профессиональным трудом, перспективами роста, зарпла- той, взаимоотношениями с коллегами и руководителями. Кризисы и конфликты профессионального развития.	Нахождение личностного смысла в профес- сиональном труде, поиск новых сценариев профессиональной жизни, преодоление трудностей межличностных отношений. Выход из кризисов и продуктивное разре- шение конфликтов, снятие психологической усталости.
Вынужденное увольнение, поиск места работы, переквалификация и смена профессии.	Утрата профессиональной идентификации, профессиональная реориентация, выбор новой траектории профессиональной жизни.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: ГУМАНИТАРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Деструктивное профессиональное развитие специалиста: профессиональные деформации, профессиональная усталость, потеря смысла профессиональной жизни.	Определение и диагностика профессиональных деформаций личности, выявление причин их образования, коррекция профессионального профиля, преодоление профессиональной дезадаптации.
Уход из профессиональной жизни (выход на пенсию).	Снятие психологической напряженности, обусловленной социально-профессиональной «ненужностью», нахождение нового смысла и стиля жизни.

Правила организованного человека (В.П. Шейнов)

Правило 1. Составьте перечень дел в порядке их важности.

I. Важнейшие дела (в порядке очередности).

II. Срочнейшие дела (в порядке срочности).

III. Текущие, несрочные дела (в порядке важности).

IV. «Пока не спросят».

Причем к важнейшим делам следует относить те дела, которые помогают или напрямую связаны с карьерным или жизненным планом – с желаемыми достижениями в карьере и личной жизни. Только их следует решать в первую очередь. Дела, которые связаны только с конвенциональностью, то есть с налаживанием и поддержанием положительных взаимоотношений в коллективе или в семейных и личных отношениях, и никак напрямую не связаны с решением важнейших дел (т.е. перевод этих дел в приоритетные дела в ущерб важнейшим будет, по факту, паразитированием чьих-то интересов над интересами данного человека), следует решать во вторую очередь.

Правило 2. Беритесь прежде всего за важнейшие и срочные дела. Дела из пунктов III и IV (см. Правило 1) выполнять следует только после осуществления запланированного на данный временной отрезок по важнейшим и срочным делам.

Правило 3. Спрячьтесь от текучки, уединитесь хотя бы на час. В.П. Шейнов советует практику «закрытых дверей» в своем кабинете в течение часа в день, в то время, когда позволяет расписание, или в любом другом месте, где не будут беспокоить (в комнате отдыха в то время, когда там не людно, в кабинете психологической разгрузки). В течение данного часа учитель может заниматься либо несложной срочной работой, либо творческой работой, либо отдыхать.

Правило 4. Занимайтесь в каждый момент только одним делом. Необходимо защищать себя от попыток других людей нагрузить вас двумя сложными проектами одновременно (подготовить два серьезных концерта или мероприятия). Также важно четко определяться в собственных приоритетах: воздерживаться от того, чтобы браться одновременно за два сложных новых дела или за два взаимоисключающих дела (например, требующих нахождения одновременно «в двух местах», интенсивной работы одновременно по двум сложным делам).

Правило 5. По возможности замените посещение телефонным звонком. Перед тем как выезжать в какую-то организацию, в гости с визитом, необходимо уточнить все необходимые условия: часы приема, что от вас потребуется по телефону. Также следует делать телефонный звонок перед выходом на мероприятие, с визитом, поскольку обстоятельства у партнера, принимающей стороны могли измениться. По поводу телефонных звонков учителю во время проведения уроков существует важное обстоятельство: во время учебных занятий телефон необходимо переводить в бесшумный режим и включать автоответчик. Как показывает практика, абоненты крайне редко пользуются возможностью записать сообщение на автоответчик – это происходит действительно при важных и срочных звонках, большинство звонков являются следствием просто желания пообщаться, и абонент сформулировать послание для автоответчика не может и не хочет.

Правило 6. Очистите стол от бумаг. (Рабочего стола на персональном компьютере это тоже касается.) Каждый документ следует просматривать только один раз. Завалы на столе рабочем (компьютерном или на столе как предмете мебелировки) создают неразбериху и невозможность добраться до нужного документа. Также серьезна опасность утратить документ: если электронный документ был сохранен только на рабочем столе персонального компьютера, при серьезных сбоях в работе компьютера он безвозвратно утрачивается. То же самое возможно с бумажным документом: если документы хранятся стопками на столе, во-первых, их сложно будет найти в нужный момент, во-вторых, если у кого-то есть доступ к вашему столу, что, как правило, типично для практики работы школы (общие столы, доступ учеников к столу), документ может быть испорчен или унесен и утерян другими людьми или даже вами, если в хранении документов нет системы, например, распределения документов по ящикам и папкам в соответствии с их назначением, хранением их не на столе, а в более недоступном месте: в ящиках, в шкафу, запирающемся на замок.

Правило 7. Рационализируйте чтение. В данном случае помогает освоение техники «быстрого чтения» – беглое прочитывание отдельных абзацев и фраз с последующим подробным изучением материала, который оказался интересным и полезным. Руководителю целесообразно поручать секретарю отбирать полезные статьи и заметки, выделяя в них наиболее важное маркером.

Правило 8. Не надейтесь на память, записывайте информацию, представляющуюся вам полезной. Поскольку забывается 90 % того, что человек слышит, 50 % того, что видит, и лишь 10 % того, что делает.

Правило 9. Используйте эффект «мелочей». А именно:

о Прежде чем ехать, позвоните. Узнайте, на месте ли нужный вам человек. Те, кто едет наугад, нередко тратят время впустую.

о Группируйте однородные дела и телефонные звонки. Старайтесь выезжать в какое-то место лишь тогда, когда в этом районе возникнет несколько дел для вас. Сгруппируйте телефонные звонки, если это возможно.

о Используйте для работы и чтения время ожидания в очереди, в дороге и т.п.

о Избегайте ненужных споров. Споры нужны в основном для самоутверждения, к тому же приводят к конфликтам, отнимают время, которое можно использовать более оптимально.

о Всегда носите с собой бумагу и карандаш для записи удачных мыслей. Память ненадежна, мы забываем и удачные идеи. Можно также использовать технику мозгового штурма: вывесить возникающие идеи в виде записей или рисунков на видном месте, визуализировать их, что поможет регулярно возвращаться к идее и дорабатывать ее.

о Не тратьте время на жалобы по поводу неудач. Это иррациональная стратегия, которая позволяет сползти на позицию жертвы и ничего не делать, чтобы изменить ситуацию в лучшую сторону.

о Анализируйте свои привычки и наклонности, чтобы избавиться от вредных. Этому способствует: а) изучение своих рабочих планов и отметок об их выполнении; б) обсуждение с людьми, которым доверяете, своего стиля деятельности.

Правило 10. Как можно больше поручайте. Если какое-то дело можно передать другому исполнителю, особенно более опытному, чем вы, это необходимо сделать. Только нужно помнить об ответственности ответных услуг с вашей стороны.

Правило 11. Оптимизируйте контроль. За выполнением заданий, которые вы дали ученикам или коллегам (просьбы), необходимо следить, помня о том, что контроль не должен быть чрезмерным (предоставлять максимально возможную свободу с учетом интеллектуальных и возрастных возможностей исполнителя). Чрезмерный контроль лишает вас большого количества времени, является атрибутом авторитарного стиля общения и лишает инициативы исполнителя, на воспитании подрастающего поколения сказывается крайне негативно.

Сведения об авторах

Андреева Елена Анатольевна – старший преподаватель кафедры общей и возрастной психологии ГБОУ ВО СГПИ.

Долганина Вера Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и возрастной психологии ГБОУ ВО СГПИ.

Кобзарева Инна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и возрастной психологии ГБОУ ВО СГПИ.

Кольцова Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и возрастной психологии ГБОУ ВО СГПИ.

Корлякова Светлана Георгиевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и возрастной психологии ГБОУ ВО СГПИ.

Никабадзе Ольга Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и возрастной психологии ГБОУ ВО СГПИ.

Медведева Лариса Михайловна – старший преподаватель кафедры общей и возрастной психологии ГБОУ ВО СГПИ.

Погребная Оксана Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и возрастной психологии ГБОУ ВО СГПИ.

Прилепских Оксана Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и возрастной психологии ГБОУ ВО СГПИ.

Сулейманов Александр Георгиевич – старший преподаватель кафедры общей и возрастной психологии ГБОУ ВО СГПИ.

Торикова Елена Федоровна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и возрастной психологии ГБОУ ВО СГПИ.

Хилько Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и возрастной психологии ГБОУ ВО СГПИ.

Учебное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГА: ГУМАНИТАРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ
ПОДХОД

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

ISBN 978-5-907642-87-4



9 785907 642874 >

Публикуется в авторской редакции

Подписано в печать 09.09.2024 г.
Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 7,44
Тираж 100 экз.

Типография «Идея+»
ИП Тимченко В.А.
355000, РФ, г. Ставрополь, ул. Пирогова, 102
ИНН 080601057644

Тел: 8 (8652) 214-666
ideya_plus@mail.ru