

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

МАГИСТРАТУРА

Кафедра «Педагогика и психология»

Магистерская диссертация

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЯ В  
ШКОЛЕ АДАПТИВНОГО ТИПА**

520900 «Психология»

Исполнитель \_\_\_\_\_ Ксюнина И.В.  
(подпись, дата)

Научный руководитель \_\_\_\_\_ к.п.н., проф. Ушакова Н.М.  
(подпись, дата)

Допущена к защите:

зав. кафедрой

«Педагогика и психология»

\_\_\_\_\_ к.п.н., проф. Мачнев Н.Ф.  
(подпись, дата)

Павлодар, 2005

# Павлодарский университет

## Задание на магистерскую диссертацию

Магистранту Ксюниной Инессе Владимировне

1. Тема работы «Развитие профессионального самосознания учителя в школе адаптивного типа»  
(утверждена на кафедре «Педагогика и психология» \_\_\_\_\_ 200\_\_ г.)
2. Срок сдачи магистрантом законченной работы 10 мая 2005 г.
3. Исходные данные к работе: в педагогической психологии проблемы изучения и целенаправленного формирования профессионального самосознания учителя как целостной системы – одна из важнейших научно практических проблем. В школе адаптивного типа эффективность профильного обучения определяется системной работой по повышению уровня развития профессионального самосознания.
4. Содержание пояснительной записки (перечень подлежащих разработке вопросов)
  1. Изучение и анализ литературы, статей научно-психологического характера по проблеме формирования профессионального самосознания учителя;
  2. Обосновать теоретическую основу данной темы; раскрыть сущность профессионального самосознания учителя, его структуру, уровневую организацию; проанализировать интегральные характеристики личности учителя, выступающие в качестве объекта профессионального развития учителя.
  3. Разработка модели школы адаптивного типа и модели учителя;
  4. Разработать и экспериментально доказать эффективность комплексной программы «Развитие профессионального самосознания учителя», способствующей переходу профессионального самосознания на качественно новый уровень.
5. Дата выдачи задания 03 ноября 2003 г.

Зав. кафедрой \_\_\_\_\_ Мачнев Н.Ф.  
(подпись)

Руководитель \_\_\_\_\_ Ушакова Н.М.  
(подпись)

Задание к исполнению приняла 03 ноября 2003г. \_\_\_\_\_ Ксюнина И.В.  
( дата, подпись магистранта)

## РЕФЕРАТ

В школе адаптивного типа эффективность профильного обучения определяется системной работой по повышению уровня развития профессионального самосознания учителя. В педагогической психологии проблема изучения и целенаправленного формирования профессионального самосознания учителя как целостной системы – одна из важнейших научно-практических проблем.

Опираясь на теоретические положения о структуре, уровнях и условиях повышения самосознания, а также на основании практических исследований, нами была выдвинута идея о необходимости создания в рамках школы профильной адаптации профессионального пространства как среды интенсивного профессионально-образовательного и личностного развития, где гармонизирована и сбалансирована внешняя и внутренняя стимуляция роста профессионального самосознания педагога.

Реализация данного положения осуществлялась на базе средней общеобразовательной специализированной школы профильной адаптации №7 г. Павлодара: были проанализированы психолого-педагогические условия, способствующие повышению уровня профессионального самосознания учителя; разработана модель школы адаптивного типа, в рамках которой реализуются эти условия; разработана модель личности учителя школы адаптивного типа; разработана и апробирована в процессе формирующего эксперимента комплексная программа «Развитие профессионального самосознания учителя».

Практическая значимость диссертации состоит в том, что разработанная и предлагаемая автором комплексная программа повышения уровня развития профессионального самосознания учителя, система профессиональной психологической поддержки педагогического коллектива может быть успешно реализована во всех общеобразовательных учреждениях и на курсах переподготовки педагогических кадров при ИПК. Эффективность обучающей и развивающей части программы подтверждают данные диагностики: в результате проведения комплексной программы «Развитие профессионального самосознания учителя» у учителей экспериментальной группы произошел переход на качественно новый уровень профессионального самосознания, что явилось подтверждением нашей гипотезы.

Научная достоверность исследований подтверждается психологическим обоснованием разработанной комплексной программы, направленной на развитие профессионального самосознания учителя; логической структурой теоретического и экспериментального исследования; глубоким изучением и анализом проблемы; применением методов, обеспечивающих проверку на валидность и надежность; данными констатирующего среза и результатами опытно-экспериментального исследования; личным участием автора в экспериментальной работе, позволяющим фиксировать и анализировать ход опытной проверки гипотезы исследования.

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                     |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Введение.....                                                                                                                       | 5         |
| <b>Раздел 1 Проблема развития профессионального самосознания учителя.....</b>                                                       | <b>15</b> |
| 1.1 Понятие профессионального самосознания учителя.....                                                                             | 15        |
| 1.2 Структура профессионального самосознания учителя.....                                                                           | 29        |
| 1.3 Уровни развития профессионального самосознания учителя.....                                                                     | 38        |
| 1.4 Внутриличные противоречия как движущие силы развития<br>профессионального самосознания учителя.....                             | 41        |
| 1.5 Понятие интегральных характеристик личности учителя.....                                                                        | 43        |
| 1.6 Модели профессионального развития труда учителя.....                                                                            | 47        |
| 1.7 Динамика профессионального функционирования учителя.....                                                                        | 49        |
| 1.8 Стадии профессионального развития учителя.....                                                                                  | 52        |
| <b>Выводы по первому разделу .....</b>                                                                                              | <b>55</b> |
| <b>Раздел 2 Психолого-педагогические условия развития профессионального<br/>самосознания личности в школе адаптивного типа.....</b> | <b>57</b> |
| 2.1 Модель школы адаптивного типа.....                                                                                              | 57        |
| 2.2 Модель личности учителя школы адаптивного типа.....                                                                             | 63        |
| 2.3 Условия развития профессионального самосознания в тренинге.....                                                                 | 68        |
| <b>Выводы по второму разделу.....</b>                                                                                               | <b>74</b> |
| <b>Раздел 3 Опытнo-экспериментальная часть.....</b>                                                                                 | <b>76</b> |
| 3.1 Общие положения.....                                                                                                            | 76        |
| 3.2 Исследования коммуникативной и эмоциональной сферы учителя.....                                                                 | 77        |
| 3.3 Программа «Развитие профессионального самосознания учителя».....                                                                | 84        |
| 3.4 Повторная диагностика эмоциональной и коммуникативной сферы<br>учителя.....                                                     | 88        |
| <b>Выводы по третьему разделу.....</b>                                                                                              | <b>93</b> |
| <b>Заключение.....</b>                                                                                                              | <b>94</b> |
| <b>Список использованной литературы.....</b>                                                                                        | <b>99</b> |
| <b>Приложение</b>                                                                                                                   |           |

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В свете документов, принятых экологической сессией ООН, "...та нация, которая сегодня сумеет создать более совершенную систему "УЧИТЕЛЬ", сделается лидером XXI века"[1, с.51].Определяющим фактором данной системы выступает процесс развития профессионального самосознания.

Современное педагогическое сознание претерпевает содержательные изменения в плане отношений к педагогическому процессу и к позиции учителя в этом процессе. Перед школой стоит задача проектирования особой образовательной среды развивающего типа, в которой происходит смена приоритетов: с дидактических компонентов на психологические. Именно в этой среде формируется общность учителя и ученика, осуществляется процесс взаимодействия, происходит «...переход от установки на развитие детей к педагогической ценности саморазвития ребенка и педагога»[2, с.23]. Во взаимодействии определяющим фактором является позиция педагога. Важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение им некоторого определенного уровня развития самосознания, т.е. уровня знания о своем Я, отношения к своему Я и управления своим Я.

Фундаментальным условием профессионального развития специалистов, работающих с людьми, является «...осознание ими необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиска новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде»[3, с.64].

В современном учебно-воспитательном процессе можно обнаружить важное противоречие: между глобальными задачами формирования компетентной личности и отсутствием эффективных путей реализации данных задач.

Традиционное школьное образование ориентировано на приобщение растущего человека к «знаниевой» культуре и весьма слабо ориентировано на

личностное и профессиональное самоспределение. Ученики и учителя отчуждаются от содержания образования, которое не дает необходимой информации для построения перспективных жизненных и профессиональных планов[4].

Углубляемое противоречие стало общественно осознанным. Это вызывает необходимость разработать и внедрять в школьную практику качественно новые подходы к решению проблемы развития профессионального самосознания не только учеников, но и учителей.

Исследование становления профессионального самосознания учителя открывает широкие перспективы повышения квалификации и улучшения качества подготовки специалистов, так как формирование этого феномена психической жизни является предпосылкой совершенствования личности как субъекта труда общения и познания.

В психологической литературе неоднократно подчеркивалась необходимость изучения наряду с общими принципами и закономерностями развития самосознания личности, профессионального самосознания, т.е. осознания себя личностью в профессиональной деятельности, в том числе в профессиональной деятельности учителя. В своих трудах по данному вопросу Е. М. Боброва, С. В. Васьковская, В. Н. Козиев, А. К. Маркова отмечают, что профессиональное самосознание требует специальной работы по развитию, формированию, однако зачастую она складывается стихийно. В педагогической деятельности, где существует профессиональная необходимость повысить эффективность этого процесса, организация и руководство познавательной деятельностью личности, соблюдение психологических условий и принципов его развития могут принести зримые результаты.

Следует заметить, что отечественная психология и педагогика были ориентированы на объективно-диалектический метод познания феномена самосознания. Субъективно-личностная сторона становления и развития

профессионально самосознания учителя представляется нам малоисследованным в педагогике и психологии ресурсом.

Многогранная активность учителя, ее спонтанные проявления и периодические спады не стали еще предметом научного педагогического исследования. Исследуются лишь отдельные ракурсы формирования профессиональной активности, в частности, в контексте проблем психологии педагогического общения (В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, Л. М. Митина, А. В. Мудрик и др.); взаимосвязи рефлексии и активности педагогического сознания и самосознания учителя (О. С. Анисимов, Е. И. Рогов и др.); зависимости динамики профессионального развития учителя от степени приобщенности его к научно-теоретическому знанию (В. И. Загвязинский, Ю. Н. Кулюткин, Л. М. Митина).

Анализ психолого-педагогической и методической литературы убеждает, что в основании любых педагогических образовательно-побуждающих действий, предпринимаемых по отношению к учителю, лежит достаточно простая схема: с одной стороны, можно вести речь о педагогически выверенной логике выстраивания внешних факторов стимулирующего воздействия, включенных в контекст профессионально-образовательной среды. С другой стороны, можно вести речь о создании системы стимулирования "...внутренней мотивации профессионального развития учителя"[5,с.126]. В этом случае и возникает необходимость формирования единого профессионального пространства как среды интенсивного профессионально-образовательного развития педагога, среды, где гармонизирована и сбалансирована внешняя стимуляция профессиональной активности. В этом случае, как мы полагаем, многочисленные противоречия профессионального развития педагога могли бы быть устранены наиболее оптимальным путем.

До последнего времени в исследованиях профессионального самосознания учителя рассматривались в основном частные и узкие вопросы без углубленного анализа теоретических основ: выделения области

феноменов, уровней, единиц самосознания. Но именно знания о структуре и функциях профессионального самосознания необходимы для направленного изменения и расширения самосознания учителя, формирования концептуальной модели развития учителя, включающей такие интегральные характеристики, как педагогическая направленность, педагогическая компетентность и эмоциональная гибкость.

В рамках гуманистической парадигмы современного образования возникло и все более осознается противоречие между объективной потребностью в учителе с высоким уровнем профессионального самосознания и отсутствием разработанных прикладных исследований, активных методов развития профессионального самосознания.

С учетом этого противоречия был сделан выбор темы исследования: «Развитие профессионального самосознания учителя в школе адаптивного типа».

**Объектом** исследования выступает процесс развития профессионального самосознания учителя.

**Предметом** исследования являются условия и средства развития профессионального самосознания учителя в школе адаптивного типа.

**Цель** исследования: разработка комплексной, теоретически и экспериментально обоснованной, программы развития профессионального самосознания учителя.

**Гипотеза:** эффективность профильного обучения определяется системной работой по повышению уровня развития профессионального самосознания учителя.

Для достижения цели исследования и в соответствии с гипотезой были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по теме исследования.

2. Раскрыть сущность профессионального самосознания учителя, его структуру, уровневую организацию, проанализировать интегральные

характеристики личности учителя, выступающие в качестве объекта профессионального развития учителя.

3. Разработать модель школы профильной адаптации.

4. Разработать модель личности учителя школы профильной адаптации.

5. Разработать программу «Развитие профессионального самосознания учителя».

6. Экспериментально проверить эффективность предлагаемой программы.

Теоретико-методологической основой исследования являются философские, психолого-педагогические идеи, отражающие современные представления о сущности и существовании человека, формах и механизме его субъективной активности; основные положения гуманистической парадигмы педагогического образования, профильного образования. Методологические основы исследования составили:

- личностно-ориентированный подход, рассматривающий взаимосвязь личностных особенностей участников образовательного процесса (Абрамова Г.С., Бсжович Л.И., И.С Якиманская, Воробьёва А.И., Кон И.С., Немов Р.С., Обухова Л.Ф., Петровский В.А., Фельдштейн Д.И. и др.);
- системно-деятельностный, субъектно-интегративный подход детерминации развития личности (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев), раскрывающий развитие самосознания учителя с учетом уровня его духовности, с ориентацией на сознательное формирование субъектности и цельности личности;
- аксиологический подход, позволяющий анализировать процесс развития самосознания учителя через детерминацию ценностно-смыслового отношения личности к педагогической деятельности, и к своим духовным способностям и профессиональным качествам;
- деятельностный подход, предполагающий включение учителей в решение творческих учебно-познавательных задач, с целью формирования профессиональных качеств и способностей (Выготский Л.С.);

- акмеологический подход, определяющий влияние природных и культурологических факторов на самоактуализацию учителя в становлении его профессионализма;

Теоретическим фундаментом исследования являются: концепции формирования личности учителя (Н.В.Александров, Э.А.Гришин, Ю.К.Васильев, В.А.Крутецкий, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Л.М.Митина, П.А.Просецкий, В.К.Розов, В.А.Сластенин, Л.В.Спирин, А.И.Щербаков и др.); теории развития самосознания (К.А.Абульханова-Славская, А.А.Бизяева, С.М.Годник, Л.Н.Захарова, Б.Т.Лихачев, Л.М.Митина, Е.Н.Шиянов, А.И.Шутенко и др.); саморазвития учителя (Е.В.Андриенко, Д.Ю.Ануфриева, Н.Р.Битянова, К.М.Дурай-Новакова, В.А.Кан-Калик, С.М.Маркова, Г.С.Пьянкова, Л.Ф.Спирин и др.); акмеологии (О.С.Анисимов, И.Д.Багаева, А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина, М.И.Станкин); профессиональной этики педагога (Е.Г.Силяева, Н.Е.Щуркова);

Методы, источники и организация исследования. Исследование осуществлено с помощью комплекса взаимодополняющих и взаимопроверяющих методов исследования: методы теоретического анализа (сравнительно-сопоставительный, ретроспективно-перспективный, контент-анализ; методы опроса (анкетирование, прогностическое и диагностическое тестирование); наблюдения (прямое и косвенное); формирующий психологический эксперимент.

В процессе формирующего эксперимента мониторинг осуществлялся в следующих формах:

- стартовая диагностика уровня сформированности структурных компонентов профессионального самосознания педагогов;
- экспресс-диагностика ("текущий контроль") динамики развития эмоционально — поведенческих и профессионально- значимых характеристик педагогов в процессе апробации программы повышения уровня профессионального самосознания;

- финишная диагностика с целью определения влияния программы «Развитие профессионального самосознания учителя» на качественные показатели основных структур самосознания.

Использованный исследовательский инструментарий обусловлен теоретической концепцией исследования, стандартизованностью и апробированностью методик, что увеличивает надежность полученных данных и позволяет анализировать как качественные, так и количественные результаты. Методы исследования подобраны в соответствии с уровнем развития испытуемых и профилем их деятельности.

Практической базой исследований является средняя общеобразовательная школа профильной адаптации № 7 г. Павлодара.

1 этап исследования (2001-2002) - теоретический анализ философской, психологической, педагогической, методической литературы, посвященной вопросам развития профессионального самосознания учителя; составление понятийного аппарата по данной теме исследования; формулировка исходных положений исследования.

2 этап исследования (2002 – 2003) - теоретическая разработка предмета и гипотезы исследования; определение условий, содержания, подбор методов, направленных на формирование и развитие профессионального самосознания учителя; проведение констатирующего эксперимента в средней общеобразовательной школе профильной адаптации №7 г.Павлодара по определению исходных уровней сформированности эмоционального, поведенческого и когнитивного компонентов профессионального самосознания у учителей, написание первой главы диссертации.

3 этап исследования (2003 - 2004) - разработка модели школы профильной адаптации, модели учителя; проведение формирующего эксперимента, апробация комплексной программы «Развитие профессионального самосознания учителя», написание второй главы диссертации.

4 этап исследования (2004 -2005) - систематизация и обобщение результатов исследования, их апробация и внедрение в педагогический процесс; оформление результатов исследования в виде магистерской диссертации.

**Научная новизна** исследования заключается:

- в реализации идеи о возможности повышения уровня профессионального самосознания учителя в условиях школы адаптивного типа;
- в описании условий, необходимых для повышения уровня профессионального самосознания учителя в школе адаптивного типа;
- в разработке комплексной программы «Развитие профессионального самосознания учителя»;
- в построении модели школы адаптивно типа, где экспериментально апробируется данная программа;
- в построении модели личности учителя, определении профессионально значимых личностных качеств;

**Теоретическая значимость** исследования заключается:

- в описании структурных компонентов профессионального самосознания;
- в разработке системы психолого-педагогической поддержки педагогического коллектива;
- в разработке программы «Развитие профессионального самосознания учителя».

**Практическая значимость** диссертации состоит в том, что разработанная и предлагаемая автором комплексная программа повышения уровня развития профессионального самосознания учителя, система профессионально-психологической поддержки педагогического коллектива

может быть успешно реализована во всех общеобразовательных учреждениях и на курсах переподготовки педагогических кадров при ИПК.

Материалы исследования могут быть использованы преподавателями психологии и педагогики вузов, организаторами образования, руководителями и учителями различных типов общеобразовательных учреждений.

Научная достоверность исследований подтверждается психологическим обоснованием разработанной комплексной программы, направленной на развитие профессионального самосознания учителя; логической структурой теоретического и экспериментального исследования; глубоким изучением и анализом проблемы; применением методов, обеспечивающих проверку на валидность и надежность; данными констатирующего среза и результатами опытно-экспериментального исследования; личным участием автора в экспериментальной работе, позволяющим фиксировать и анализировать ход опытной проверки гипотезы исследования.

Теоретические положения и результаты исследования обсуждались на научно-практической конференции преподавателей и студентов Пау (г. Павлодар, 2004 г.); в сборнике материалов конференции опубликована статья «Условия развития профессионального самосознания учителя в тренинге». Материалы опытно-экспериментальной работы обсуждались на заседаниях кафедры психологии института повышения квалификации учителей; на городских и областных семинарах психологов; комплексная программа повышения уровня профессионального самосознания учителя апробировалась во время обучающих тренингов со школьными психологами области в ноябре 2004 года.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Фундаментальным условием профессионального развития учителя является переход на более высокий уровень самосознания. В качестве движущих сил профессионального развития выступают внутриличностные противоречия учителя, противоречивое единство рефлексивных Я учителя.

2. Модель личности учителя школы адаптивного типа.
3. Комплексная программа «Развитие профессионального самосознания учителя».
4. Система диагностики и отслеживания результатов коррекционно-развивающей работы по повышению уровня профессионального самосознания учителя.
5. Для направленного формирования профессионального самосознания учителя необходимы разработка и применение комплексной стратегии, выявляющей потенциальные возможности учителя, связанные с корреляционными программами развития личности.

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложений, проиллюстрирована схемами и таблицами.

## РАЗДЕЛ 1. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

### 1.1 Понятие профессионального самосознания учителя

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

Большинство исследователей проблемы самосознания склонны понимать под самосознанием осознание человеком себя как личности, а под расширением самосознания – расширение сферы осознания самого себя. Мы придерживаемся точки зрения ряда авторов, согласно которой самосознание – это, прежде всего процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе [6]. Но самосознание характеризуется также своим продуктом – представлением о себе, Я - концепцией. Я - концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Оно накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека -- с самого детства до глубокой старости.

Самосознание -- это динамическая система представлений человека о самом себе, осознание им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценка этих качеств, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов [7]. Самосознание формируется в процессе социализации, воспитания, но имеет и определенные соматические и индивидуально-природные детерминанты. С возрастом происходит развитие потребностей развивающейся личности. Именно в них и

через них проявляется человек и соответственно изменяется его самосознание. В свою очередь и самосознание служит для них обратной связью. В отличие от ситуативных Я - образов (каким индивид видит, ощущает себя в данный момент времени) самосознание создает у человека ощущение своей определенности, самотождественности [8]. Так выглядит в общих чертах диалектика становления и проявления самосознания.

Зарубежная психология имеет богатую историю исследования самосознания личности. Для обозначения самосознания зарубежными психологами используются различные названия ("Я", "самость", "Я - концепция", "образ Я" и др.), близкие к друг другу по смыслу, хотя и не идентичные. Согласно классическому психоанализу (З. Фрейд) "Я" является одним из структурных компонентов психики человека ("Оно", "Я", "Сверх - Я"). В Я - концепции З. Фрейда самосознание как бы находится на службе бессознательных влечений, импульсов и его активность всецело определяется существованием сферы этих импульсов, влечений. Находясь под постоянным давлением неосознанных сексуальных влечений, с одной стороны, и требований реальности, с другой, самосознание выступает в качестве приспособления человека к окружающему миру. Эту функцию самосознание выполняет при помощи особых механизмов психологической защиты: одни импульсы оно подавляет (механизм вытеснения); другим дает проявиться в социально приемлемых формах (механизмы рационализации, проекции, сублимации); третьи позволяют сознательно отождествиться с объектами любви (механизм идентификации), но в любом случае возникают отклонения, скрывающие от сознания конкретного человека истинную природу психических явлений.

Ученики и последователи З. Фрейда (К. Юнг и К. Хорни) по-новому пытались определить движущие силы психического развития человека, дополнить и дифференцировать внутреннюю структуру сознания, вводя для этого новые понятия. Общим для этих исследований является представление

о неизбежности возникновения отклонений в самосознании при столкновении личности с окружающим миром.

Психоаналитический подход к выяснению природы самосознания и к анализу отдельных его проявлений в разных вариантах сохраняет достаточно сильные позиции в современной психологии. Об этом свидетельствует, например, швейцарский психолог Р. Мейли, который, рассматривая современное состояние проблемы самосознания в психологии, отметил, во-первых, что это проблема как самостоятельная, теоретическая проблема психологии "растворяется" в изучении мелких вопросов, имеющих частное значение; во-вторых, заметна тенденция преувеличения чисто внутренних врожденных факторов в развитии самосознания и оценке обусловленности его социальными влияниями, собственной практической деятельностью, в которой формируются и проявляется самосознание [9, с.26].

В 50-х годах проблемы самосознания заняли центральное место в гуманистическом, или феноменалистическом, направлении западной психологии (А.Маслоу, К.Роджерс, Б.Комс). В их понимании человеческое Я не является фатальным приговоренным к антисоциальным побуждениям, как считают фрейдисты, приписывая бессознательное необузданное влечение главенствующую роль в жизни человека. Психологи и педагоги этого направления отклоняют и бихевиористский подход к человеку, согласно которому его поведение можно адекватно изучать по аналогии с реакциями животных.

К. Роджерс, говоря о самосознании, оперирует понятиями Я - концепции, под которым понимает сложную структурированную картину, существующую в сознании индивида как самостоятельная фигура и фон и включающая как собственно Я, так и отношения, в которые оно может вступить, а также позитивные и негативные ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями "Я" в прошлом, настоящем и будущем [10].

Интеракционистскую школу (Кули, Мид) отличает социально ориентированный взгляд на проблему самосознания человека. Интеракционисты считают, что личность, как и общество в целом, является продуктом ролевого взаимодействия между людьми. «Интеракционистский подход характеризуется убеждением, что человеческая природа и социальный порядок являются продуктом коммуникации», - пишет известный представитель интеракционистской теории Т. Шабутани [11, с.26]. С этим нельзя полностью согласиться, поскольку именно общественная система определяет как всю совокупность «разыгрываемых» людьми социальных ролей, так и их объективный смысл. Но интеракционисты справедливо указывают на то, что самосознание и ценностная ориентация личности как бы зеркально отражает реакции на нее окружающих людей. Под действием механизма взаимного общения происходит становление Я – концепции индивида.

Применительно к развитию самосознания у человека интеракционистам удалось выявить существенную, но далеко не достаточную для понимания этого исключительно сложного процесса долю истины. Их интересует лишь микросоциальная динамика, а макросоциальные факторы развития личности оказываются в их теории незамеченными. К тому же, как справедливо отмечает И.С. Коз, они оставляют в тени «биологические основы индивидуальности» [12, с. 48].

Восполнить данный недостаток интеракционизма, вероятно, призвана теория Э. Эриксона, в которой исследуется становление сознательно Я индивида как биосоциального существа. Э. Эриксон рассматривает развитие личности, ее самосознание как последовательную смену стадий, имеющих не только свои соматические, но и качественные эмоциональные особенности. В теории Эриксона описаны 8 стадий личностного развития. На каждой стадии психосоциального развития индивид неизбежно испытывает определенный кризис, означающий новый поворотный пункт в его формировании как члена общества. Перспективы благоприятного личностного развития неизбежно

зависят от того, с каким психологическим багажом ребенок, подросток вступает в следующую стадию своего жизненного пути. Однако, Э. Эриксон отстаивает узкий взгляд на воспитание, рассматривая его как процесс переключения антисоциально окрашенных импульсов в направлении цивилизующих социальных ограничений этих импульсов, не касаясь вопроса о содержательной ценностной ориентации личности в современном мире как подлинной задачи воспитания. Э. Эриксон отбрасывает не социальную обусловленность личности, о чем он говорит с достаточной определенностью, а само социальное содержание Я - концепции человека на каждом возрастном этапе, которое служит обратной связью для последующего мировоззренческого, социально-психологического развития личности [13]. По сути дела, теория Э. Эриксона раскрывает процесс становления самосознания человека в индивидуально-психологическом, но не в личностном плане.

Большой вклад в разработку практических аспектов самосознания личности внес Р.Бернс. Он предложил более дифференцированную структуру Я - концепции. Полагая, что содержанием Я - концепции является система установок, направленных на себя, основными структурными компонентами Я - концепции он считает следующие установки: когнитивную, эмоциональную и поведенческую [14].

Так же неоднозначны представления зарубежных исследователей о факторах, определяющих формирование самосознания. Представители психоаналитического подхода процесс формирования самосознания сводят к биологически обусловленным предпосылкам, где образ Я рассматривается в тесном единстве телесными переживаниями (З. Фрейд). Авторы социального подхода основную роль в развитии самосознания отводят социальным факторам и недооценивают активность самого субъекта (Г. Олпорт, Э.Эриксон). Исследователи, анализирувшие самосознание с позиций феноменологического подхода, особенно важным для развития самосознания считают то, как человек воспринимает самого себя в ходе социализации

(Р.Бернс, К. Роджерс). В рамках генетического подхода процесс развития самосознания рассматривается в его тесной связи с развитием мышления, восприятия и познания ребенка (А. Валлон, Ж. Пиаже).

Анализ исследований проблемы самосознания в отечественной психологии показал, что они сконцентрированы в основном вокруг трех групп вопросов: философско-методологические, историко-культурные аспекты – личность ответственная, моральный выбор, моральное самосознание (А.Г.Спиркин А.И.Титаренко); общепсихологические аспекты в контексте проблемы развития личности (Л.И.Божович, И.И.Чеснокова, М.Г.Щорохова) и социально-перцептивные аспекты – особенности самооценок, их взаимосвязь с оценками окружающих, с самопознанием и познанием других людей (А.В.Захарова, А.И.Липкина, В.В.Столин).

И.М.Сеченов и В.М.Бехтерев [15] определили природные предпосылки формирования самосознания. В исследованиях авторов, развивающих взгляды культурно-исторической детерминации психики человека, самосознание рассматривается как этап в развитии сознания, подготовленный развитием речи и ростом произвольных движений, ростом самостоятельности и изменениями во взаимоотношениях с окружающими (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев). Данным взглядам созвучны теоретико-экспериментальные исследования В.С.Мерлина, П.Р.Чаматы, И.И.Чесноковой.

Самосознание представляет собой сложное психическое образование, состоящее из структурных составляющих, однако относительно содержания и функций составляющих мнения исследователей не всегда совпадают. М.И.Лисина, Д.Б.Ольшанский, В.В.Столин, И.И.Чеснокова выделяет в самосознании два основных компонента: когнитивный и эмоциональный[16]. В когнитивном компоненте как результат самопознания выступает система знаний личности о себе, а в эмоциональном как результат самоотношения, - устойчивое обобщенное отношение личности к себе. Некоторые авторы, не ограничиваясь выделением в самосознании когнитивной и эмоциональной

компоненты, добавляют к последним саморегуляцию (И.И.Чеснокова), волевую компоненту (П.Р.Чамата), функционально-поведенческую (А.М. Прихожан).

Наибольший интерес у отечественных психологов вызывает проблема возникновения самосознания, его структура и уровневая организация. Так, И.И.Чеснокова предлагает различать два уровня самосознания по критерию тех рамок, в которых происходит соотнесение знаний о себе. На первом уровне такое соотнесение происходит в рамках сопоставления «Я» и «другого человека». Сначала некое качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем переносится на себя. Соответствующими внутренними приемами самосознания являются преимущественно самовосприятие и самонаблюдение. На втором уровне соотнесения знаний о себе происходит в процессе аутокоммуникации, т.е. в рамках «Я и Я». Человек оперирует уже готовыми знаниями о себе, в какой-то степени уже сформированными, полученными в разное время, в разных ситуациях. В качестве специфического внутреннего приема самосознания указываются самоанализ и самоосмысление. На этом втором уровне человек соотносит свое поведение с той мотивацией, которую он реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. «Высшего развития самосознание на этом втором уровне достигает при формировании жизненных планов и целей, жизненной философии в целом, своей общественной ценности, собственного достоинства»[17, с.121].

И.С. Кон несколько иначе формирует уровневую концепцию образа «Я». Основание для этой концепции И.С. Кон находит в теории диспозиционной регуляции социального поведения В.А. Ядова. В целом образ «Я» понимается как установочная система: установки обладают тремя компонентами: когнитивным, аффективным и производным от первых двух поведенческим (готовность к действиям в отношении объекта). Нижний уровень образа «Я» составляют «...неосознанные, представленные только в переживаниях установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с «самочувствием»

и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ; и, наконец, сам этот образ «Я» вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей» [18, с. 72-73].

А.Г.Спиркин дает следующую трактовку термина самосознания: "Самосознание - это осознание и оценка человеком своих действий их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя и своего места в жизни"[19].

Отечественная исследовательская традиция изучения самосознания и его структуры получила свое продолжение в экспериментальных исследованиях В.С.Мерлина, В.С.Мухиной, В.В.Столина, результатом которых явилось выдвижение оригинальных концепций структуры самосознания.

В.С.Мерлин выделил в структуре самосознания четыре главных компонента, которые он предлагает рассматривать также как фазы его развития: сознание тождественности, зачатки которого возникают уже в 11-месячном возрасте; сознание "Я" как активного начала, как субъекта деятельности, которое появляется в 2-3 года, выражается формулой "Я сам..."; осознание своих психических свойств, которое приходит в результате обобщения данных самонаблюдения и поэтому предполагает достаточное развитое абстрактное мышление; социально-нравственную самооценку, способность к которой формируется в подростковом и юношеском возрасте на основе накопленного опыта[20].

Согласно концепции Мухиной, структурными единицами самосознания являются ценностные ориентации, которые формируются на различных этапах онтогенеза и наполняют структурные звенья самосознания. Структура самосознания включает в себя:

- 1) ориентацию на признание своей внутренней психической сущности и внешних физических данных;
- 2) ориентацию на признание своего имени;
- 3) ориентацию на социальное признание;
- 4) ориентацию на физические, психические и социальные признаки определенного пола;
- 5) ориентацию на значимые ценности в прошлом, настоящем и будущем;
- 6) ориентацию на основе права в обществе;
- 7) ориентацию на долг перед людьми [21].

В отличие от универсальной структуры сознания, ее содержательное наполнение строго индивидуально для каждого человека. Самосознание предстает у В.С. Мухиной как психологическая структура, представляющая собой единство звеньев, развивающихся по определенным закономерностям[22].

Наиболее последовательная уровневая концепция самосознания сформулирована В.Е. Столиным. Он относит самопознание и самоотношения, выделенные в самосознании другими авторами, к "горизонтальному строению самосознания" и вводит понятие "вертикального строения самосознания". В соответствии с тремя видами активности В.В. Столин назвал три уровня в развитии самосознания: организменный, индивидуальный, личностный. На уровне организма активность субъекта определена системой организм – среда, имеет прежде всего двигательный характер и вызывается потребностями в самосохранении, нормальном функционировании, физическом благополучии. В недрах этой активности формируется "схема тела" и ли Я - образ организма - итог всех процессов, отражающих состояние внутренних органов, мышц и активации организма в целом. На уровне социального индивида активность человека подчинена принадлежности к общности. Она регулируется нормами, правилами, обычаями, уставами и т.д. Я - образ облегчает человеку ориентацию в системе этих активностей за счет формирования в нем системы самоидентичностей:

половой, возрастной, социально-психологической (этнической, модообразование) и так далее. На уровне личности активность субъекта называется, прежде всего, потребностью в саморегуляции и основой Я - образа становится дифференцирующая составляющая, направленная на выделение личности из социума, и обеспечивающая ее самоактуализацию. В.В.Столин задаёт важный для психологии самосознания вопрос: «Какие же среди перечисленных образований самосознания являются ключевыми, выполняющими роль основных единиц самосознания на уровнях индивида и личности?» [23, с.133-134].

В качестве такой «единицы самосознания» В.В. Столин предлагает «не образы сами по себе, и не самооценки в когнитивной и эмоциональных формах, и не образы + самооценки», а «конфликтный личностный смысл, отражающий столкновение его мотивов и деятельности». Это столкновение «осуществляется путём поступков, которые таким образом, являются пусковым моментом образования противоречивого отношения к себе». В свою очередь, «...смысл “Я” запускает дальнейшую работу самосознания, проходящую в когнитивной и эмоциональной сферах», - рассуждает далее В.В. Столин о механизмах самосознания [24, с.155].

Проведенный анализ зарубежной и отечественной литературы показал неоднозначность представлений авторов о факторах, определяющих формирование самосознания, его психической сущности. В рамках анализируемых подходов был сделан существенный шаг в развитии представлений о природе самосознания. Было показано, что источники и движущие силы развития самосознания не могут быть сведены ни к исключительно биологическому, ни к социальному опыту.

Несмотря на обилие работ, посвященных исследованию проблемы самосознания личности, вопросу становления профессионального самосознания должного внимания, на наш взгляд, исследователями не уделялось. Специальные исследования регулятивной роли самосознания в сфере профессионального труда начаты такими отечественными

психологами, как Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухоѳская, В.Д.Шадриков. Но сам термин “профессиональное самосознание” появился относительно недавно.

Существует несколько подходов к пониманию профессионального самосознания. Например, Б.Д.Парыгин считает, что «профессиональное самосознание — это осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе» [25]. В.Д.Брагина делает основной акцент в профессиональном самосознании на познание и самооценку профессиональных качеств и отношений к ним. П.А.Шавир трактует это понятие как избирательную деятельность самосознания личности, подчиненную задаче профессионального самоопределения, осознание себя как субъекта своей профессиональной деятельности [26]. Очевидно, что подобные интерпретации термина «профессиональное самосознание» не противоречат друг другу, а скорее взаимодополняют, отражая различные аспекты этого широкого понятия.

Начиная с исследований В.Н.Козиева в 1980 году, появился целый ряд работ, посвященных профессиональному самосознанию учителя (Е.М.Боброва, С.В.Васьковская, Л.М.Митина, В.П.Саврасов, В.А.Сластенин, Л.Г.Шутенко, П.Д.Шафажинская). В.П.Саврасов понимает под профессиональным самосознанием учителя результат отражения позиции педагога как субъекта управления в процессе обучения и воспитания школьников, результат осознания учителем профессионально значимых качеств своего «Я» [27].

С.В.Васьковская трактует профессиональное самосознание как «особый феномен человеческой психики, обуславливающий саморегуляцию личностью своих действий в профессиональной сфере на основе познания профессиональных требований, своих профессиональных возможностей и эмоционального отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности» [28, с.86]. А.К.Маркова определяет профессиональное самосознание как “...комплекс представлений человека о себе как

профессионале, этот целостный образ себя как профессионала, система отношений и установка к себе как к профессионалу”[29, с.42].

Профессиональное самосознание характеризует определённый уровень самоопределения личности. Личность, самоопределяющаяся в профессиональном плане, - индивид, осознающий свои жизненные цели, планы, связанные с самореализацией в профессиональной сфере, профессиональные намерения (что он хочет), свои личностные и физические качества (что он представляет собой как профессионал), требования, предъявляемые деятельностью, профессиональной группой (что от него требуется).

По мере роста профессионализма профессиональное самосознание меняется. Оно расширяется за счёт включения новых признаков развившейся профессии, что предъявляет новые требования к человеку – профессионалу; меняются сами критерии оценивания себя как профессионала. Расширения профессионального самосознания выражается в возрастании числа признаков профессиональной деятельности, отражающихся в сознании специалиста, в преодолении стереотипов образа профессионала в целостном ведении себя в контексте всей профессиональной деятельности.

Одно из первых экспериментальных исследований профессионального самосознания педагога принадлежит Г.И. Метельскому. Исследуя объёмную выборку учителей различного уровня педагогического мастерства, он показал принципиальные различия познания им не только психологии учащихся, но и содержание и способов воздействия на них, но и особенностей процесса и результата собственной деятельности, её достоинств и недостатков. Г.И.Метельский выделил три уровня развития у педагога способности к рефлексии самопознанию[30]. Для низкого уровня характерно неустойчивое, фрагментарное отражение действий учащихся и лишь частичная их коррекция. Для среднего уровня характерна более высокая осведомленность педагога о личности ученика, более адекватное отражение его особенностей. Педагог проявляет способности к устойчивому и всестороннему отражению

себя как исполнителя, но управлять своей личностью и деятельностью на этой основе не умеет. Высокий уровень – яркий пример единства осведомительной и регулятивной функций, которые проявляются у педагогов, как при восприятии учащихся, так и в процессе самопознания. Если, взаимодействуя с учащимися, педагог накапливает информацию о них с целью регуляции их деятельности, то представления и понятия о себе, складывающиеся в результате самоотражения, способствуют регуляции его исполнительской деятельности и в целом росту профессионального мастерства педагога. Таким образом, исследование Г.И. Метельского подтвердило предположения о том, что система знаний и умений, приобретаемая учителем в процессе познания личности учащегося и самопознания, является одним из важнейших условий творческого решения педагогических задач и служить предпосылкой совершенствования педагога как субъекта труда познания и общения.

В.Н. Козиев рассматривает профессиональное самосознание педагога как «сложный личностный механизм, играющий активную регулирующую роль деятельности учителя, с помощью которого возможна активное саморазвитие, сознательное формирование у самого себя профессионально значимых качеств личности, профессионального мастерства» [31, с.57]. Только в том случае, когда педагог знает, что с одной стороны, какими качествами он должен обладать, а с другой – в какой мере у него развиты эти качества, он может сознательно стремиться к формированию и развитию данных качеств у себя. Только знания и сопоставление личностью своих психологических особенностей с требованиями профессиональной деятельности может стимулировать у будущих педагогов активность, направлению на самосовершенствование и самовоспитание необходимых качеств.

Как видно из предложенных определений, многие исследователи под профессиональным самосознанием понимают большей частью процесс профессионального самопознания, осознание и соотнесение личностью собственных особенностей с требованиями реальной профессиональной

деятельности. По мнению Л.М.Митиной, низкий уровень развития профессионального самосознания учителя характеризуется осознанием и самооценкой лишь отдельных свойств и качеств, которые складываются в неустойчивый образ, определяющий неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие[32]. У педагогов с высоким уровнем профессионального самосознания целостный образ Я вписывается в общую систему его ценностных ориентаций, связанных с осознанием целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения. В исследовании Н.В.Кузьминой было показано, что для преподавателей высокого уровня продуктивности свойственно непрерывное самопознание, основанное на гармоническом сочетании всех компонентов опыта, познании других людей и самого себя (высокая аутопсихологическая компетентность). Им свойственны наиболее адекватная самооценка, особая чувствительность к достоинствам и недостаткам собственной личности и деятельности, умение понять причины своих творческих успехов и неудач, умение анализировать и обобщать результаты собственной профессиональной деятельности, сравнивать ее с работой других учителей. Высокопродуктивные педагоги благодаря умелому диагностированию своих профессиональных возможностей успешно регулируют собственные педагогические действия, решения учебно-воспитательных задач достигают высокого уровня моделирует не только систему знаний учащихся, но и формируют у них необходимые ценностные ориентации и свойства личности[33].

Так как для понятия профессионального самосознания родовым является понятие самосознания личности, то, по-видимому, можно говорить о совпадении общих принципов развития, закономерностей, механизмов этих двух категорий. Разумеется, это не исключает, а как раз подразумевает проявление каких-то специфических особенностей развития профессионального самосознания учителя как частного случая самосознания личности в целом. Поэтому имеет смысл, исследуя профессиональное

самосознание учителя, опираться на изученные свойства и характеристики самосознания личности и искать особую специфику их проявления.

## 1.2 Структура профессионального самосознания учителя

Вслед за И.В.Вачковым, А.К.Марковой, Л.М.Митиной мы понимаем профессиональное самосознание учителя как осознание педагогом себя, во-первых, в системе профессиональной деятельности, во-вторых, в системе педагогического общения, в-третьих, в системе собственной личности[34]. Исходя из такого понимания, мы предлагаем рассматривать следующую структуру профессионального самосознания (рисунок 1).

Теоретический анализ строения профессионального самосознания учителя показал, что структура профессионального самосознания в общих чертах совпадает со структурой самосознания личности и представляет собой взаимоперекрещивающееся и взаимодополняющее соединение трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой. Каждый компонент в структуре самосознания необходимо рассматривать двояко: с точки зрения динамики и с точки зрения результата.

В когнитивном компоненте профессионального самосознания учителя, на наш взгляд, необходимо различать процесс самопознания и результат — систему знаний о себе, индуцируемую в «образ Я» как профессионала-педагога.

В нашем понимании «образ Я» педагога является обобщенной системой представлений субъекта о себе, образующейся в результате процессов осознания. В психологической науке имеются различные подходы к пониманию феномена образа Я. Образу Я были посвящены специальные исследования А.Н. Крылова, Ф. Патаки, А.Р. Петрулите, М.А. Раусте фон Врихт. В.В. Столин трактует его как смысл Я [1]. И.С.Кон и И.И. Чеснокова основываются на понимании образа Я как эмоционально-ценностного отношения к себе[35]. По мнению М.И.Лисиной, образ себя имеет аффективно-когнитивный характер и состоит из эмоционального отношения

человека к себе и когнитивных представлений (знаний) о себе. Она считает, что Я-образ имеет сложную архитектуру: есть центральное, ядерное образование, в котором представлено в наиболее переработанной форме знание о себе как субъекте, в нем рождается общая самооценка, тут она постоянно существует и функционирует; существует также «периферия», на которую поступают самые новые и свежие сведения человека о себе, оказывающие влияние на изменение представлений о себе[36].

А.Н.Крылов, подчеркивая динамическую природу образа Я, его ведущей функциональной характеристикой называет целеполагание, а дополнительной – ориентировку. По его мнению, в то время как рефлексия является механизмом образа Я, самооценка является формой рефлексии. Образ Я – осуществляет рефлексию посредством знание о себе как субъекте, в нем рождается общая самооценка[37].

В нашем понимании Образ Я – осуществляет рефлексию посредством самооценок себя в трех взаимодополняющих и взаимопересекающихся системах: в педагогической деятельности, в педагогическом общении и в личностном развитии.

«Образ Я» педагога имеет преимущественно когнитивный характер и является относительно устойчивым образованием, хотя, разумеется, подверженным периодическим колебаниям под воздействием внутренних и внешних факторов. Нельзя говорить о высоком уровне самосознания в случае неглубокого или неверного понимания себя педагогом хотя бы в одной из указанных выше систем. Когнитивный компонент представляется в структуре самосознания ведущим.

Аффективный компонент профессионального самосознания учителя характеризуется совокупностью трех видов отношений:

1) к системе своих педагогических действий, к своим целям и задачам, к средствам и способам достижения этих целей, к результатам своей работы;

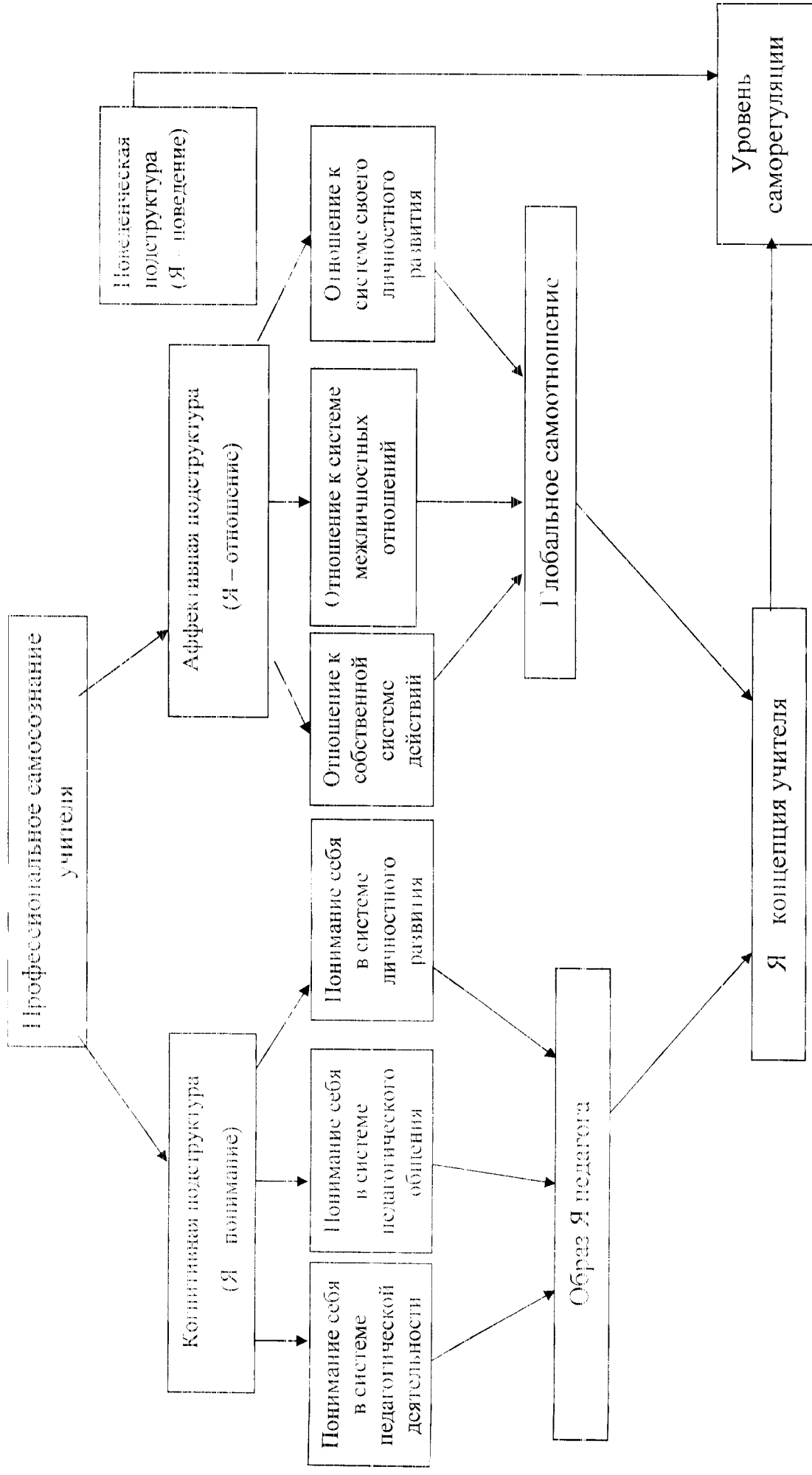


Рисунок 1 Структура профессионального самосознания учителя

2) к системе межличностных отношений с учениками; к реализации основных функций педагогического общения — информационной, социально-перцептивной, презентативной, интерактивной и аффективной;

3) к своим профессионально значимым качествам и в целом к себе как профессионалу.

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

Самооценка в отечественной психологии рассматривается в двух аспектах: в ее связи с личностью и в ее связи с самосознанием. Разумеется, подобное разделение условно, и эти два подхода не противоречат друг другу, а скорее взаимно дополняют. В связи с целями нашего исследования нас в большей степени интересует связь самооценки с самосознанием. Эту связь подчеркивал С.Л.Рубинштейн: «Самосознание человека не дано непосредственно в переживаниях, оно является результатом познания, для которого требуется осознание реальной обусловленности своих переживаний. Оно может быть более или менее адекватно. Самосознание, включая то или иное отношение к себе, тесно связано и с самооценкой. Самооценка человека существенно обусловлена мировоззрением, определяющим нормы оценки» [38, с.244].

Следует заметить, что этот широко используемый термин трактуется исследователями совершенно по-разному. Многими авторами самооценка понимается как оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, связывает ее с целостным образом Я и считается стержнем самосознания (А.В.Захарова, А.И.Липкина, И.С.Кон, В.В.Столин, И.И.Чеснокова). В других работах самооценка отождествляется с эмоционально-ценностным отношением к себе или трактуется как звено мотивационно-потребностной сферы (Т.И. Стеркина). М.И. Лисина различает абсолютную и относительную самооценку. Первая из них выражает отношение ребенка к себе вне сопоставления себя с другими людьми, вторая — отношение к себе в сопоставлении с другими. М.И. Лисина считает, что

самооценку нужно характеризовать не количественно (насколько она высока), а качественно — каков ее состав и окраска (положительная — отрицательная, полная — неполная)[39].

В некоторых исследованиях, относящихся к области психологии учителя, самооценку включают в качестве составляющей в педагогическую направленность, понимаемую как профессионально значимое качество учителя[40].

Справедливо указывая, что при таком широком толковании самооценка как самостоятельный предмет анализа пропадает, Л.В.Бороздина предлагает рассматривать самооценку в качестве специфической функции самосознания, не сводимой ни к образу Я, ни самоотношению. По ее мнению, «самооценка — это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, оценка имеющегося потенциала с точки зрения определенной системы ценностей»[41, с.99]. Вследствие такого подхода она разводит понятия образ Я, самооценка и отношение к себе.

Нам представляется, что для обозначения эмоционально-ценностного отношения к себе следует использовать термин «самооценивание». При этом подчеркивается процессуальная сторона самоотношения. Результатом процесса самооценивания становится устойчивое обобщенное отношение личности к себе. Если у учителя есть знание о себе, о своих личных и профессиональных качествах, то на основе этих знаний и самооценивания возникает эмоционально-ценностное отношение к себе.

Знание о себе, о своих личных и профессиональных качествах, адекватная оценка своей профессиональной компетентности, умение налаживать эффективное межличностное взаимодействие с учениками, а также возникающее на основе этих знаний и самооценивания эмоционально-ценностное отношение к себе детерминируют поведенческий компонент профессионального самосознания учителя. По нашему мнению, основным психологическим механизмом этой подструктуры является удовлетворенность педагога собой и своей профессиональной деятельностью.

Под удовлетворенностью мы понимаем соотношение между мотивационно-ценностной сферой личности учителя и возможностью успеха деятельности по реализации ведущих мотивов.

Учитель, чувствующий удовлетворенность собой и своей профессиональной деятельностью, не испытывает тревожности и внутреннего напряжения при общении с учениками. Обладая адекватной самооценкой и позитивным самоотношением, он с большей готовностью, чем его коллега с неадекватной самооценкой и высокой степенью неудовлетворенности, идет на контакт с детьми, демонстрирует способность к их безусловному принятию. Тем самым педагог, испытывающий убежденность в своей личной и профессиональной компетентности, оказывает позитивное воздействие на самооценку и самоотношение детей, стимулирует у них стремление к успехам в учебной деятельности и в конечном итоге оказывает развивающее воздействие на их личность[42].

Психологической предпосылкой развития профессионального самосознания учителя и его конечного продукта — Я - концепции является конструктивное преодоление педагогом трудностей, препятствующих тем или иным видам деятельности, поведенческим актам, способам самореализации. Основную причину неудач следует искать в профессиональном самосознании — точнее, в его невысоком уровне развития. А это значит — неадекватная самооценка, негативное самоотношение, слабая саморегуляция, которые проецируются на учащихся в педагогическом общении.

Неумение осознать возникающие трудности еще более усугубляет ситуацию. И наоборот — чем выше уровень профессионального самосознания учителя, обусловленный чувством удовлетворенности собой, тем более ясным становится понимание педагогом трудностей и преград, встречающихся в его деятельности. При этом, обладая адекватной самооценкой, позитивным самоотношением и уверенностью в себе, учитель

способен находить конструктивные способы преодоления трудностей и тем самым еще более расширять сферу профессионального самосознания[43].

Этот процесс разворачивается благодаря наличию такого важного феномена личностного развития, как рефлексия. В традиционном понимании этот термин означает процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

В то же время в социальной психологии рефлексия выступает в форме осознания субъектом того, как другие понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Изучение рефлексии во втором ее значении осуществляется при коммуникациях и в совместной деятельности: в имитационных и организационно-деятельностных играх, при проведении психологических тренингов, при коллективном решении задач, при взаимоотношениях в организационных системах[44].

Особую роль рефлексивные действия играют в развитии самосознания при общении и взаимодействии с другими людьми. Рефлексию можно рассматривать в качестве механизма самосознания. Рефлексия дополняется и обогащается в процессе обратной связи, что позволяет индивиду корректировать свою деятельность и общение, произвольно управлять своим поведением. Два психологических механизма — рефлексия и обратная связь — являются комплиментарными.

В профессиональном самосознании учителя специфика рефлексивных процессов обусловлена многообразными реально-практическими ситуациями педагогической деятельности, требующими от учителя развитого умения верно оценить себя, свое место, возможности и варианты действий, учесть особенности своего «портрета» в глазах учеников. Самоанализ учителя, основанный на обобщенных принципах анализа педагогической деятельности, развивает у него педагогическую рефлексию как профессионально значимое качество личности. Таким образом, рефлексия в педагогическом труде выступает двояко: и как один из механизмов

профессионального самосознания учителя, и как профессионально значимое качество личности. В форме продукта педагогическая рефлексия является аффективно-когнитивным образованием, включающим эмпатию.

Поскольку основными источниками развития самосознания личности являются собственная практическая деятельность человека и общение, то и на процесс развития профессионального самосознания учителя и формирование убежденности в личностной и профессиональной компетентности в соответствии с этим оказывают влияние две наиболее значимые группы факторов. К одной группе относятся ожидания и оценочные суждения представителей непосредственного социального окружения педагога — его коллег, администрации, учеников. Во второй группе факторов можно выделить его собственные мотивационно-ценностные ориентации и ожидания от самого себя как профессионала, вытекающие из его практической педагогической деятельности[45].

Рассмотрим процесс развития профессионального самосознания учителя, опираясь на рисунок 2, где этот процесс отражен в самом обобщенном виде. Кратко эту схему можно интерпретировать следующим образом. Педагог, сталкиваясь в повседневной практической деятельности с ситуациями, требующими постоянного поиска и новых эффективных способов преодоления трудностей, так или иначе анализирует эти способы и оценивает результаты своего труда.

На основе этого анализа, опирающегося на систему мотивационно-ценностных ориентаций, педагог формирует когнитивный «образ Я» как профессионала, испытывает эмоциональные переживания в процессе самооценивания, индуцируемые в некоторое самоотношение. Когнитивная и аффективная подструктуры профессионального самосознания учителя определяют поведенческую подструктуру.

Вместе с тем педагог посредством обратной связи получает информацию извне, содержащую оценочные суждения коллег-учителей, администрации школы и, разумеется, самих учеников. В результате

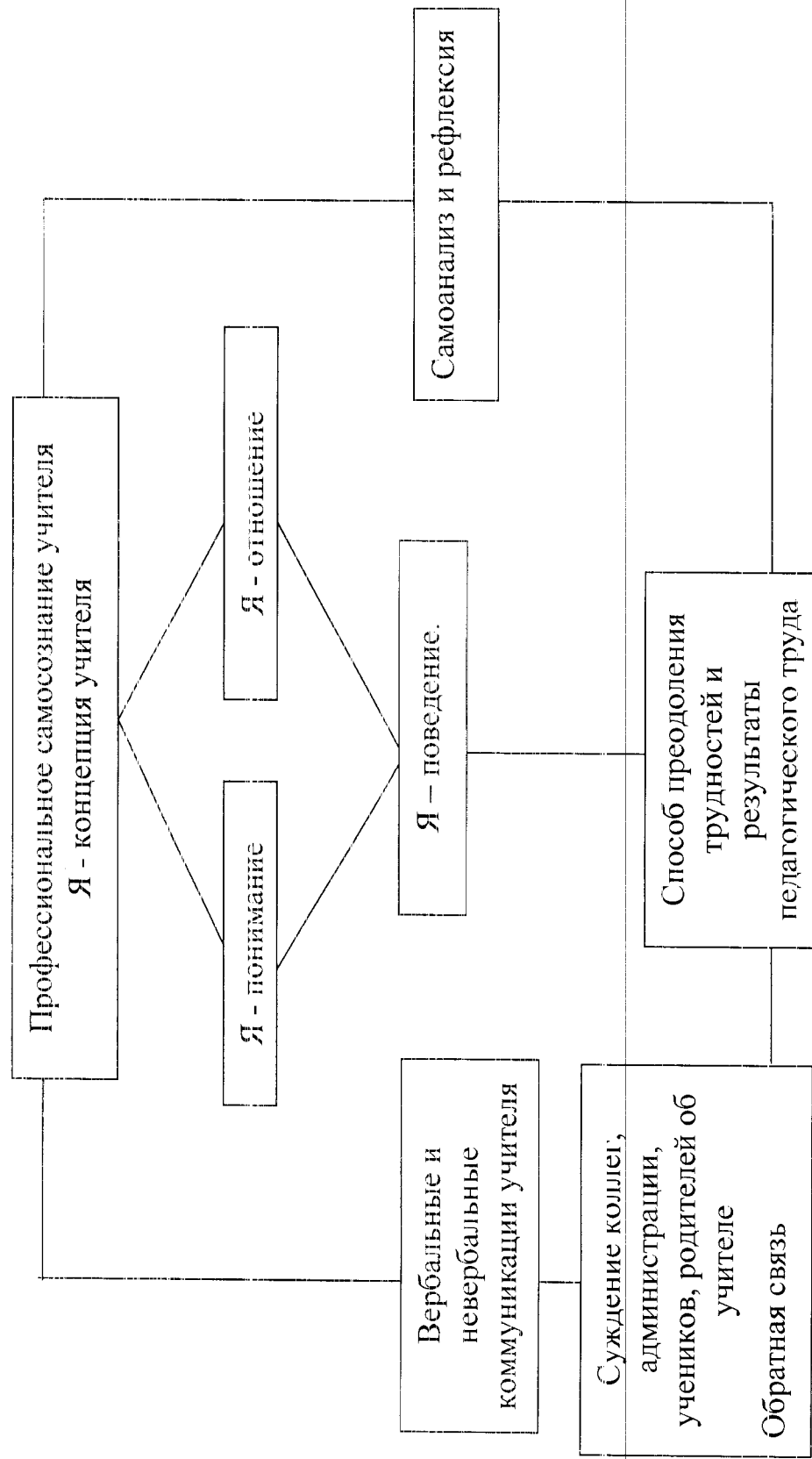


Рисунок 2 Процесс развития профессионального развития учителя

вербальной и невербальной коммуникации эта информация либо принимается, либо отвергается педагогом. В случае принятия информации о себе педагог учитывает ее при формировании собственной Я - концепции и в когнитивном и в аффективном аспектах. Разумеется, оценки других людей и самооценка педагога могут не совпадать, вследствие чего возникают внутренние противоречия, которые требуют разрешения.

Для педагога, обладающего высоким уровнем профессионального самосознания и убежденного в своей компетентности, внешние оценки не становятся причиной возникновения психологической защиты и эмоционального напряжения, а служат предметом глубокого анализа и рефлексии. Однако для учителя с низким уровнем профессионального самосознания расхождение внешних оценок с собственной оценкой превращается в сильный фрустрирующий фактор.

Чрезвычайно важными для развития профессионального самосознания педагога являются его ценностные ориентации, установки, ведущие мотивы с точки зрения динамики и с точки зрения результата, основополагающие принципы обучения, которые он реализует в своем труде.

### **1.3 Уровни развития профессионального самосознания учителя**

Динамика развития самосознания отражается в прохождении следующих уровней: регулятивно-прагматического, эгоцентрического, стереотипно-зависимого и субъектно-универсального. Предлагаемая уровневая классификация в некоторых чертах совпадает с иерархией уровней смысловой сферы личности, разработанной Б.С.Братусем[46].

Регулятивно-прагматический уровень характеризуется только прагматическими, ситуационными аспектами самосознания. Этот уровень самосознания вряд ли можно назвать личностным - настолько он привязан к ситуации, выполняя только служебную роль. На этом уровне профессиональное самосознание находится ещё в зачаточном состоянии в

силу отсутствия самой интенции субъекта к процессу самопознавания. По сути дела, мы сталкиваемся в этом случае только с регулятивной функцией самосознания, что в отсутствии четких когнитивных процессов и осознанного эмоционального отношения к себе и ситуации дает возможность человеку лишь в минимальной степени адаптироваться к ситуации и регулировать свое поведение, опираясь исключительно на буквально понимаемые прагматические смыслы.

Эгоцентрический уровень, в котором исходным моментом являются личная выгода, удобство, престижность и т.п., может быть связан и с такой характеристикой самосознания, как самостоятельность. И.В.Вачков отмечает, что в этих случаях творческое начало самостоятельности извращено, поскольку направлено исключительно на благо себе, и на поверку оказывается не более, чем эгоцентризмом[47].

Другие люди с этих позиций рассматриваются либо как помогающие, являющиеся почвой для самоактуализации (хорошие, удобные мне), либо как препятствующие самоактуализации (плохие), либо как индифферентные (не мешающие мне). По мнению И.В.Вачкова [48,с.63.], подобный подход к задаче самоосуществления, самореализации является в конечном итоге тупиковым. Если субъект, ещё в какой-то мере, способен осознавать себя в когнитивном аспекте профессионального и личностного самосознания, то его Я - отношение обнаруживает явную деформацию в силу резко завышенной самооценки. Удовлетворенность собой и своей деятельностью, являющаяся саморегулирующей подструктурой самосознания, достигает максимального значения и превращается в свою противоположность – в маховик, разрушающий систему саморегуляции, что ведёт к ещё большим деформациям самосознания.

Следующий уровень - стереотипно-зависимый. Жизнедеятельность человека с этим уровнем развития самосознания определяется его близким окружением, группой с которой он либо себя отождествляет, либо ставит себя выше себя в своих интересах и устремлениях. Если на предыдущем уровне

другой человек выступает как вещь, как средство достижения эгоцентрических целей, то на этом уровне другие люди делятся на круг “своих, обладающих самооценностью, и чужих”, ее лишенных. Следствием отождествления себя с группой для человека становятся утеря творческого начала и неизбежное возникновение зависимости от ценностных ориентаций группы. Из сказанного ясно, что на этом уровне речь идёт о глубоком самосознании. Поскольку без творчества невозможен процесс самоактуализации и самопознания, а центрация на группе, деление людей на “своих” и “чужих” тормозят процессы глубокой рефлексии и отнюдь не способствуют поиску конструктивных способов преодоления трудностей, то высшая ступень профессионального и личностного самосознания здесь пока недостижима.

Это возможно на третьем – субъектно-универсальном уровне, главной характеристикой которого является выход к творческому Я, ориентированному на служение обществу, человечеству в целом. Этот уровень включает в себя общечеловеческую, нравственную ступень и действительно становится основанием для достижений высшей степени самосознания, которая порождена свободой от эгоцентризма и групповых, корпоративных интересов, а вследствие этого, стремлением к творчеству самовыражению и самоактуализации. Это является прологом к подлинно духовному или эсхатологическому пониманию себя и других людей. Этот уровень характеризуется гармоничным развитием всех структур личностного и профессионального самосознания. Благодаря глубокому осознанию общечеловеческих смыслов своей деятельности субъект строит систему отношений с людьми основанную на принятии их как самооценностей, проявляет себя как творческая личность, осуществляет себя в деятельности, направленной на раскрытие уникальной сущности каждого человека рядом и сам развивает себя как личность и как профессионала.

#### 1.4 Внутриличные противоречия как движущие силы профессионального развития учителя.

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

Рефлексивные Я учителя могут не совпадать, вследствие чего возникают внутренние противоречия, создающие сравнительно устойчивое «поле детерминации»[49], которая включает в действие конкретные психологические механизмы самодвижения и саморазвития личности.

Проблема влияния внутренних противоречий на личностное и профессиональное развитие была предметом исследования таких психологов, как К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анцыферова, Ф.Е.Василук, А.И.Захаров, Е.С.Калмыкова, Г.С.Костюк, В.Н.Мясищев.

Размышляя о развитии личности, Г.С.Батищев указывал на то, что именно противоречие, но познанное и освоенное индивидом, является для него «внутренне необходимым способом быть субъектом, быть человеческой личностью, посвятившей себя прогрессу»[50, с.46].

Для понимания сущности профессионального развития учителя в соответствии с нашим подходом необходимо знать, какие противоречия нарушили привычный ход его жизнедеятельности, что представляет собой

противоположности и каковы перспективы в снятии деструктивных последствий обострившиеся противоречий и эффективном их разрешении.

В.А.Сластелин и А.И.Шутенко выделяют следующие противоречия, которые сопровождают учителя в условиях современной школы: противоречия между динамикой профессиональных задач, требования к учительской профессии и внутренней готовностью учителя к их осуществлению; между неопределенностью воспитательной политики, нравственно-идеологическими установками в обществе и стремлением учителя занимать четкую определенную позицию; между естественной личностной потребностью учителя в самореализации и возможностями ее достижения в следующих условиях педагогической работы в школе[51].

Рассматривая противоречия в качестве источника профессионального становления, Э.Ф.Зеер считает, что процесс профессионального развития учителя детерминирован следующими противоречиями: между «требованиями со стороны общества и сформированными профессионально важными качествами; между творческим характером профессиональной деятельности и устойчивыми способами ее осуществления; между потребностью в самореализации и уровнем креативности учителя»[52].

Изучая особенности влияния этих противоречий на ход профессионализации учителя, автор заметил, что если на начальных стадиях профессионального становления решающее значение имеют противоречия между личностью и внешними условиями жизнедеятельности учителя, то на последующих ведущее значение приобретают противоречия внутрисубъективного характера, обусловленные внутриличностными конфликтами, недовольством своим профессиональным ростом, потребностью в дальнейшем самоосуществлении.

Перечень противоречий, встречающихся учителем в процессе освоения профессии не ограничен. Но лишь в границах внутреннего мира его личности, связанных с индивидуальностью, происходит созревание и накал неудовлетворенных стремлений, которые могут породить как приток энергии

для контроля над сложившимися обстоятельствами, так и беспомощность перед ними.

Не исключая влияния на профессиональное развитие учителя противоречий между возможностями и способностями личности и требованиями педагогической среды, основным психологическим механизмом названного процесса мы считаем внутреннюю активность личности в направлении самореализации и достижения высокого уровня профессионального самосознания.

### **1.5 Понятие интегральной характеристики личности учителя**

Идеи целостности, единства, системной организации труда учителя позволили представить труд учителя — эту сложнейшую психическую реальность — в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения при превалирующей роли личности. Эти три пространства объединены единой глобальной задачей развития личности учащихся. Вместе с тем они не дублируют друг друга — они вступают в сложные диалектические отношения, при этом каждое пространство в процессе труда учителя является то предпосылкой, то средством, то результатом развития. Находясь в общем многомерном пространстве, каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу.

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

образуют, по нашему мнению, интегральные характеристики, обеспечивающие оптимальное функционирование и развитие труда учителя в целом. Иными словами, интегральные характеристики личности детерминируют эффективность труда учителя и его профессиональное развитие, сами же, по сути, являясь объектом развития (саморазвития) учителя.

Мы выделяем три интегральные характеристики труда учителя: педагогическую направленность, педагогическую компетентность и эмоциональную гибкость. Каждая из них в психологической и психолого-педагогической литературе имеет множественные интерпретации, поэтому необходимо, на наш взгляд, рассмотреть понятийный (категориальный) строй.

В более узком смысле педагогическая направленность определяется нами как профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики труда) – как система эмоционально-ценностных отношений, которая обеспечивает иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.

Иерархическая структура педагогической направленности учителя может быть представлена следующим образом:

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

Психологическим условием развития педагогической направленности, по мнению Л.М. Митиной, является «осознание учителем ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и необходимости его изменения»[53].

Динамика развития педагогической направленности определяется перестройкой мотивационной структуры личности учителя с предметной (технократической) направленности на гуманистическую.

Понятие «педагогическая компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Или, иными словами, под педагогической компетентностью учителя мы понимаем гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков (культуры) педагогического общения.

Данное определение дает возможность представить структуру педагогической компетентности учителя, состоящей из двух подструктур: деятельностной (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативной (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения).

Психологическим условием развития педагогической компетентности является осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы развития и обучения в школе[54].

Динамика развития педагогической компетентности учителя определяется переходом с репродуктивного уровня выполнения действий и операций на творческий; гармонизацией и усложнением деятельностных и коммуникативных компонентов педагогической компетентности.

Под эмоциональной гибкостью понимается оптимальное (гармоничное сочетание эмоциональной экспрессивности и эмоциональной устойчивости учителя).

Эмоциональную устойчивость мы рассматриваем как свойство психики, благодаря которому учитель способен успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях.

Мы говорим об эмоциональной экспрессивности учителя, когда выразительность, заложенная в движениях, жестах, походке, мимике, речи, ее интонациях, позволяет передать не только особенности характера учителя, но и его образ мыслей, отношение к различным социальным ценностям (нравственным, гражданским, художественным), к ученикам и другим людям и, конечно, владеющие им переживания.

Психологическим условием развития эмоциональной гибкости является осознание учителем роли и значения аффективной сферы самосознания личности в оптимизации деятельности, общения, психического и физического здоровья как учителя, так и учеников[55].

Динамика эмоциональной гибкости учителя определяется гармонизацией и усложнением его аффективных проявлений (способность «оживлять» подлинные эмоции в многократно повторяющемся учебно-воспитательном процессе, вызывать положительные эмоции, контролировать отрицательные, то есть проявлять гибкость поведения, нестандартность, творчество).

Три выделенные нами интегральные характеристики личности учителя (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная гибкость) являются взаимоголагающими, и каждая из них безотносительно к двум другим самостоятельного значения не имеет. Совершенствование интегральных характеристик труда учителя обуславливает его профессиональное развитие, фундаментальным условием которого является переход на более высокий уровень профессионального самосознания.

Таким образом, можно рассматривать профессиональное самосознание учителя как осознание педагогом себя в каждой из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной

деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности.

### **1.6 Модели профессионального развития труда учителя**

В теоретическом плане проблема самосознания (рефлексии) есть прежде всего проблема определения своего способа жизни. Предельно обобщая, можно выявить два основных способа существования человека. Первый из них – это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых находится человек. Второй способ существования связан с появлением собственно внутренней рефлексии. Она выводит человека за его пределы. С появлением такой рефлексии связано ценностно-смысловое определение жизни. В этом заключается новый способ существования[56].

Положение С.Л.Рубинштейна о двух способах жизни послужило методологической основой для построения Л.М.Митиной двух моделей труда учителя: модели адаптивного поведения, в основе которой лежит первый способ существования человека, и модели профессионального развития учителя, основанной на втором способе его жизнедеятельности[57].

Низкий уровень развития самосознания учителя (адаптивное поведение) характеризуется процессами, определенными С.Л.Рубинштейном как первый способ жизни, при котором «...учитель находится «внутри» самого профессионального труда и способен относиться лишь к отдельным фрагментам и характеристикам этого труда, а не к труду в целом»[58,с.64]. В поведении доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, как бы вынуждающим учителя в каждом конкретном случае поступать определенным образом. Специфика профессионального самосознания в модели адаптивного поведения обусловлена многообразными ситуациями, требующими от него развитого умения скоординировать свое автономное действие с действиями других людей (администрация, коллеги, родители, ученики и др.).

При адаптивном поведении (модель I) в самосознании учителя доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий и норм. Имеются в виду процессы самоприспособления, а также подчинения среды (ученики, родители и др.) исходным интересам учителя. При этом учитель, как правило, руководствуется постулатом экономии сил и пользуется главным образом наработанными алгоритмами решения педагогических задач, ставшими штампами, шаблонами, стереотипами[59].

Личностное развитие подразумевает стратегию «...высвобождения внутренних ресурсов, включающих способность решать ценностно-нравственные проблемы и при необходимости противостоять среде, активно на нее воздействовать, отстаивая свою независимость от внешнего давления и возможность творческих проявлений»[60,с.141].

Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что характерно для модели профессионального развития учителя[61].

В модели профессионального развития (модель II) учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Этот прорыв дает учителю возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее. Это позволяет «...внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудность как стимул для дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов»[62,с.135]. Осознание учителем своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждают его к постоянному

экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионального развития учителя является возможность и необходимость делать выбор, а значит, ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за все, что происходит и произойдет, с другой[63].

О профессиональном развитии можно говорить, на наш взгляд, лишь в тех случаях, когда учитель осознает свое участие и ответственность за все, что происходит с ним, его учениками (и школой в целом), и пытается активно способствовать или противодействовать внешним обстоятельствам, планировать и ставить цели профессиональной деятельности, изменять себя самого ради их достижения.

Эта модель по ряду причин является наиболее продуктивной для творческой личности учителя, так как демонстрирует высокий уровень профессионального самосознания. Творческая работа, когда действия учителя строятся без прототипа, требует для своей успешной реализации сильной, зрелой, гибкой личности и, главное, умения самостоятельно продуцировать цели и задачи, зачастую идущие вразрез с общепринятыми в данной школе (системе образования) взглядами, и добиваться их достижения. Поэтому все, что способствует личностному и профессиональному совершенствованию, расширяет потенциальные возможности для творчества.

### **1.7 Динамика профессионального функционирования учителя**

Как было сказано в психологической характеристике модели I, основное влияние на поведение учителя оказывают внешние обстоятельства и требования. Профессиональное функционирование учителя в русле этой модели детерминируется главным образом противоречием между требованиями профессиональной деятельности и профессионального сообщества и возможностями и способностями личности, индивидуальным стилем деятельности и общения, педагогическим опытом[64]. Динамика

профессионального функционирования учителя проходит три стадии: профессиональной адаптации, профессионального становления и профессиональной стагнации[65].

На стадии профессиональной адаптации возросшие требования общества, педагогического коллектива и деятельности вступают в противоречие со сформированными в вузе профессиональными характеристиками личности, знаниями и умениями. Пытаясь адаптироваться к профессиональному сообществу, молодой учитель перенимает, впитывает, ассимилирует чужой опыт, часто отличаясь всеядностью и некритичностью. Профессиональное становление идет замедленными темпами, так как превалирует стремление удовлетворить требованиям значимой среды[66].

На стадии профессионального становления необходимость приспособления к требованиям руководства и профессионального сообщества вступает в противоречие с выработанным к тому времени у учителя индивидуальным стилем деятельности и общения, профессиональными познаниями, собственными приемами и «техниками».

На стадии профессиональной стагнации, когда учитель приспособил свои индивидуальные способности и возможности к требованиям профессиональной среды и существует за счет достижений прошлого, эксплуатации стереотипов, канонизации и универсализации собственного опыта, возникают предпосылки для снижения профессиональной активности, профессионального роста специалиста, невосприимчивости к новому, использования своего положения для подавления школьников.

Сдерживание профессионального роста учителя, ведущее (и приводящее) к стадии профессиональной стагнации, продуцируется моделью адаптивного поведения учителя, в основе которой лежит подчинение внешним обстоятельствам[67].

Предупреждение (или преодоление) сравнительно быстро наступающей профессиональной стагнации обеспечивает альтернативная модель – модель

профессионального развития учителя, где фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации.

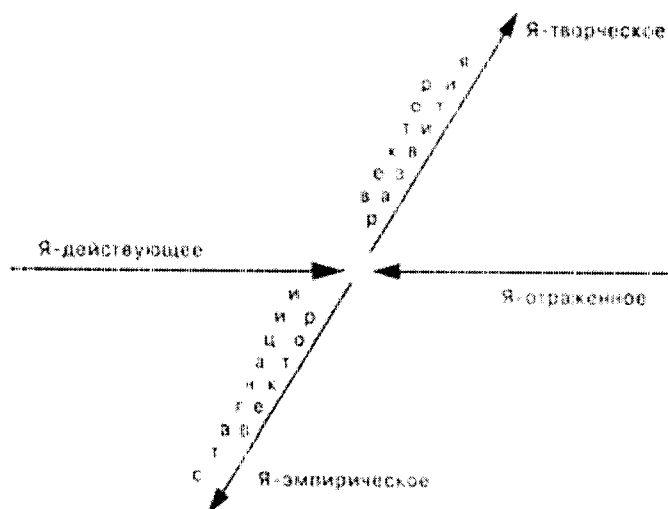


Рисунок 3 Элементы профессионального Я – учителя

Профессиональное развитие учителя детерминировано противоречиями разного рода, в том числе и противоречиями, выделенными в модели адаптивного поведения. Но основным диалектическим противоречием профессионального развития учителя является, на наш взгляд, внутриличностное противоречие, противоречивое единство Я - действующего и Я - отраженного, а также Я - творческого и Я - эмпирического (рисунок 3).

Опираясь на данный схематичный рисунок, рассмотрим элементы профессионального Я учителя в их взаимодействии.

Процесс профессионализации учителя -- это постоянный выбор между продвижением и отступлением. Столкновение в самосознании Я-действующего и Я-отраженного создает напряжение, затрудняющее привычный ход жизнедеятельности учителя. Выбор пути разрешения противоречия зависит от двух факторов. С одной стороны, в основе самореализации учителя лежит высокий уровень развития самосознания. То, чем овладел учитель, станет источником внутриличностных противоречий между составляющими профессионального самосознания и в конечном счете источником его профессионального развития. С другой стороны, потребность

в актуализации своего потенциала будет способствовать преодолению возникающих препятствий. Как заметил А.Маслоу: «Человек является одновременно тем, что он есть, и тем, чем он стремится быть»[68,с.21].

Важным условием сохранения вектора развития выступает сильное стремление к выражению своего творческого Я, которое будет стимулировать учителя к активному поиску и выведет его на качественно новый виток профессионального развития. Развитие внутриличностных противоречий учителей по пути Я - творческого будет являться его конструктивным разрешением[69].

Итак, противоречивое единство Я - действующего, Я - отраженного и Я - творческого определяет направление безграничного пути профессионального развития учителя.

### **1.8 Стадии профессионального развития учителя**

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности учителя (модель II), в нем можно выделить три основные стадии, качественно отличающиеся друг от друга уровнем развития самосознания[70].

На стадии самоопределения соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления Я и другого (учитель, ученик, родитель). Сначала определенное качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем переносится на себя и происходит сознательный акт выбора, выявления и утверждения необходимости собственных изменений и преобразований. И здесь чрезвычайно важно оставаться субъектом своей педагогической деятельности, не утратить собственных профессиональных взглядов, используя чужой опыт, не поддаваться негативным влияниям педагогической микросреды; – ориентируясь на обратную связь от учеников, анализируя и осознавая свои возможности и способности, стремиться максимально приблизить Я - действующее к Я - отраженному.

На стадии самовыражения соотнесение знаний о себе происходит в рамках Я и Я. Учитель оперирует готовыми знаниями о себе, в какой-то степени уже сформированными, полученными в разное время, в разных ситуациях. На этой стадии учитель соотносит свое поведение с той мотивацией, которую реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Главным мотивационным фактором выступает стремление учителя к возможно более полному проявлению своих возможностей[71].

На стадии самореализации соотнесение знаний о себе происходит в рамках Я и высшее Я, формируется жизненная философия учителя в целом, осознается смысл жизни, своя общественная ценность. Расширение рамок осознания себя, своего места в жизни, своей миссии вступает в противоречие с возможностью самореализации в профессиональной деятельности. Осознавая односторонность профессионального развития личности, учитель преодолевает ее и тем самым удовлетворяет потребность во всестороннем развитии, то есть в реализации собственного творческого Я.

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

Итак, выделение стадий профессионального развития учителя – это не просто результат условного членения непрерывного процесса профессионального эволюционирования, а смена режима профессиональной жизнедеятельности, переход в режим саморазвития.

Таким образом, профессиональное развитие учителя представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры педагогической направленности, компетентности, эмоциональной гибкости через конструктивное разрешение противоречия между актуальным и отраженным уровнями их развития и осознанием учителем необходимости самосовершенствования.

Основные изменения структурных составляющих личности учителя, свидетельствующие об его профессиональном развитии (в соответствии с рисунком 4), состоят в том, «...что интегральные характеристики объединяются в профессионально значимые конstellляции, которые изменяются с переходом на другую стадию развития самосознания, между ними устанавливаются новые взаимосвязи» [72, с.74].

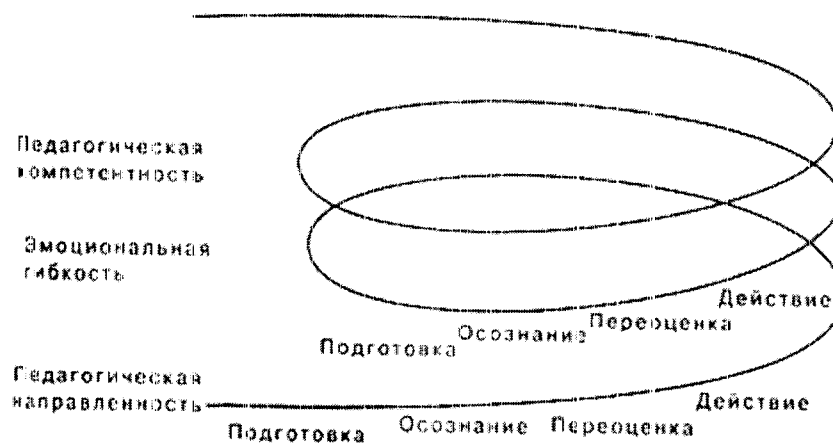


Рисунок 4 Модель конструктивного изменения поведения учителя

Возможно увеличить процент учителей, эффективно работающих (в русле модели профессионального развития) при радикальном изменении системы образования на основе личностно-развивающей стратегии, предполагающей не просто обучение учителя новым способам деятельности, а преобразование его мотивационной, интеллектуальной, аффективной и в конечном счете поведенческой структур самосознания. Профессиональное развитие учителя должно быть, по нашему мнению, не косвенным «эффектом от инновации», а целью системы подготовки и повышения квалификации учителя.

Концепция и технология развития профессионального самосознания учителя позволяют решать вопросы, связанные с диагностикой, прогнозом, коррекцией профессионального развития педагога, а также строить инновационные проекты и программы непрерывного педагогического образования на качественно новом уровне: системно и технологично.

## Выводы по первому разделу

В рамках личностно - развивающего подхода профессиональное развитие учителя понимается как рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально-значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – как активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, проводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии.

Фундаментальным условием профессионального развития учителя является переход на более высокий уровень самосознания.

Теоретический анализ строения профессионального самосознания учителя показал, что структура профессионального самосознания в общих чертах совпадает со структурой самосознания личности и представляет собой взаимоперекрещивающееся и взаимодополняющее соединение трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой. Вместе с тем, содержательные характеристики каждой подструктуры профессионального самосознания учителя (Я - понимания, Я - отношения и Я - поведения) включают в себя специфические характеристики, обуславливающие саморазвитие и самоактуализацию учителя в профессиональной деятельности.

Идея целостности, единства, системной организации труда учителя позволили представить труд учителя – эту сложнейшую психическую реальность – в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения. Каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразную основу, объединяясь в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности учителя, которые обуславливают оптимальное функционирование и развитие не отдельных сторон, а труда учителя в целом. Интегральные

характеристики личности учителя – педагогическая направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная гибкость – детерминирует эффективность труда учителя и являются объектом профессионального развития (саморазвития) учителя.

В качестве движущих сил профессионального развития выступают внутриличностные противоречия учителя, противоречивое единство рефлексивных Я учителя.

Система знаний и умений, приобретаемая учителем в процессе познания личности учащегося и самопознания, является одним из важнейших условий перехода на более высокий уровень профессионального самосознания и служит предпосылкой совершенствования педагога как субъекта труда познания и общения.

## **РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ШКОЛЕ АДАПТИВНОГО ТИПА**

### **2.1 Модель школы адаптивного типа**

Практическая реализация формирования условий для повышения уровня развития всех структур профессионального самосознания учителя планомерно осуществляется в средней общеобразовательной школе профильной адаптации №7 города Павлодара. В 1998 году школа получила статус инновационной школы профильной адаптации, организующей поиск и разработку новых методик, технологий обучения, апробацию и внедрение экспериментальных учебных программ. Результатом коллективного поиска явилась модель педагогической системы школы профильной адаптации. Она основывается на следующих принципах:

- признание самоценности человека (ребёнка, педагога) и его способности к саморазвитию;
- личностно-рефлексивный подход к осуществлению целостного педагогического процесса;
- приоритетность субъект - субъектных отношений и взаимодействия в целостном педагогическом процессе;
- признание приоритетности воспитания в целостном педагогическом процессе;
- духовно-нравственный диалог и сотрудничество на общую пользу как основа взаимодействия педагога и воспитанников, наполненность целостного педагогического процесса нравственным смыслом, ценностно-ориентированной деятельности;
- направленность воспитания и обучения на профессиональное самоопределение и саморазвития его субъектов;
- доступность для всех детей;

- открытость педагогической системы для нововведений, ориентированных на развитие личностного и профессионального самосознания педагогов, свободный выбор принципа их взаимодействия с учащимися.

Цель школы: создание образовательной среды, обеспечивающей саморазвитие каждого ученика и учителя, формирование гармоничной, конкурентноспособной и профессионально ориентированной личности.

Пять ценностных ориентаций определяют стратегию экспериментальной работы, содержание инновационных образовательных проектов и формируют дух и уклад школы:

1) Профильность. Задача - создать педагогические условия, в которых каждый учащийся школы сможет получить современное фундаментальное образование, позволяющее ему не только найти определённый профиль учебной деятельности, но и сформировать умение самостоятельно учиться. Каждый ученик, совместно с педагогами и родителями, выстраивает индивидуальный образовательный маршрут в соответствии со своими склонностями и способностями. Данный маршрут проходит через базисное и профильное пространство школы. При этом задача педагогов - максимально расширить пространство свободы выбора учащегося в учебной среде; задача ученика - осуществить ответственный выбор образовательного маршрута в соответствии со склонностями и способностями; задача родителей - поддержать индивидуальные образовательные маршруты детей.

2) Профориентация. Задача - создать педагогические условия, в которых каждый ученик смог бы выбрать будущую профессию в соответствии со своими склонностями и способностями. Профориентационное пространство средней школы, профильное пространство старшей школы, образовательные центры помогают выпускнику осуществить осознанный выбор будущей профессиональной деятельности.

3) Социальность. Задача - создать педагогические условия, в которых каждый ученик за время обучения в школе сможет сформировать набор компетентностей, помогающих ему активно включиться в жизнедеятельность современного социума. Толерантность, коммуникабельность, готовность к конструктивному диалогу, умение работать в команде и креативность, а также самостоятельность, понимаемая как владение алгоритмами проектной деятельности, - компетентности, помогающие выпускнику школы стать конкурентоспособным в современном социуме. Набор этих качеств определяется решением всех участников образовательного процесса.

4) Здоровьесбережение. Задача - создать педагогические условия, в которых совместными усилиями учителей, учеников и родителей достигается сохранение, восстановление, совершенствование и защита физического, психического и нравственного здоровья учеников в образовательной среде школы. Утвержденные всеми участниками образовательного процесса программы здоровьесбережения, предполагающие преемственность педагогической работы в течение всего периода учёбы ребёнка, физкультурно-оздоровительные мероприятия, проектно - исследовательская деятельность и другие технологии - помогут ученику в формировании его готовности к здоровому образу жизни. С 2002 года школа является экспериментальной площадкой проекта «Школа - здоровая социальная среда».

5) Гражданственность. Задача - создать в школе демократическую среду, содействующую формированию готовности ребенка жить по нормам гражданского общества, которое прирастает личностями, имеющими активную гражданскую позицию. Разнообразные формы школьного самоуправления, партнерство во взаимодействии участников образовательного процесса, открытость обсуждения проблем жизни школы, организация учебной и внеучебной деятельности на демократических началах

- эти и другие формы школьной жизни содействуют формированию мотивации к гражданским поступкам у взрослых и детей.

Содержательный компонент модели школы профильной адаптации формируется вокруг идеи развития личностного и профессионального самосознания школьников и учителей. Педагогическая система школы представляет собой «...расширенное пространство для самоопределения и самореализации учащихся и педагогов в активной разнообразной деятельности на основе сотрудничества и сотворчества»[73,с.94]. Ведущими элементами содержания является: интеллектуальное (развитие когнитивных универсалий, критического и творческого мышления), нравственное развитие (освоение нравственных и общечеловеческих ценностей, развитие нравственного идеала) и профессиональное самоопределение, пронизывающее содержание всех учебных предметов и разнообразной внеклассной деятельности, здоровье детей и педагогов.

Формирование ценностно-смыслового ядра личности учеников и учителей идёт при активном процессе самопознания, самоанализа и самооценки, нравственного воспитания, осознание собственных достоинств, интересов и ценностей. Ценностно-ориентированная и социально-значимая деятельность в сочетании с рефлексивной деятельностью способствуют осознанию своего своеобразия, переходу к духовным масштабам самооценки.

Профориентационная работа осуществляется через учебные курсы и систему внеурочной профориентационной работы в 9-11 классах. Наличие профильных предметов и профилизация учебных курсов обеспечивается в старших классах. Диагностирование и самодиагностирование учащихся направлено на развитие рефлексии.

Культурная среда педагогической системы модели школы включает комплекс компонентов: здоровый образ жизни, культура быта, культура общения, культура поведения, культура учебного труда, экономическая, эстетическая культура, педагогическая культура учителя.

С 1998 года в рамках научной темы школы: «Интенсификация познавательной деятельности учащихся как условие самореализации личности в специализированной школе профильной адаптации» сформированы профильные психологические классы (9-11), в которых стала апробироваться программа курса «Основы психологических знаний». Пространство педагогической системы модели школы включает совокупность разнообразных классов: общеобразовательных, коррекции, профильных (психологические, медицинские, экономические). Эта система классов дополняется кружками, секциями, факультативами, клубами, студиями, предметами по выбору во внеурочное время.

Деятельность психологической службы направлена на создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование учебной деятельности учащихся, сохранения психического здоровья, духовное и социальное развитие ребенка в каждом возрастном модуле. Особое внимание уделяется просветительской, развивающей работе с педагогическим коллективом, направленной на повышение уровня профессиональной компетентности, раскрытие внутреннего потенциала, формирование позитивной Я-коцепции педагога. Разработана и функционирует система психологической поддержки педагогов (рисунок 3). Она включает: выявление профессиональных и личностных особенностей педагога; определение уровня мотивации к инновационной деятельности; анализ причин, приводящих к ее снижению и создание условий для повышения уровня профессионального самосознания педагога. Сотрудничество психологической службы с педагогическим коллективом осуществляется в форме тематических семинаров, лекций, экспресс-тренингов, консультаций. Психологическая служба и методическая служба координируют и консолидируют направленность педагогического процесса на самоопределение школьников. Содержательный компонент находится в развитии, ориентируясь на развитие учеников и педагогов.

Процессуальный компонент педагогической системы школы осуществляется на принципах субъективного, личностно-рефлексивного, творческого, интерактивного подходов, стимулирующих интеллектуально-нравственное развитие учеников и учителей, их познавательную мотивацию, критическое мышление, рефлексия, развитие умений анализа и оценки.

Интегративный признак педагогической системы школы профильной адаптации №7 – благоприятный психологический климат, создающий у субъектов педагогического процесса (учащихся и учителей) ощущение защищённости всех членов коллектива, чувство удовлетворённости отношениями в школе и мотивированность на самоопределение, самореализацию, повышение уровня личностного и профессионального самосознания.

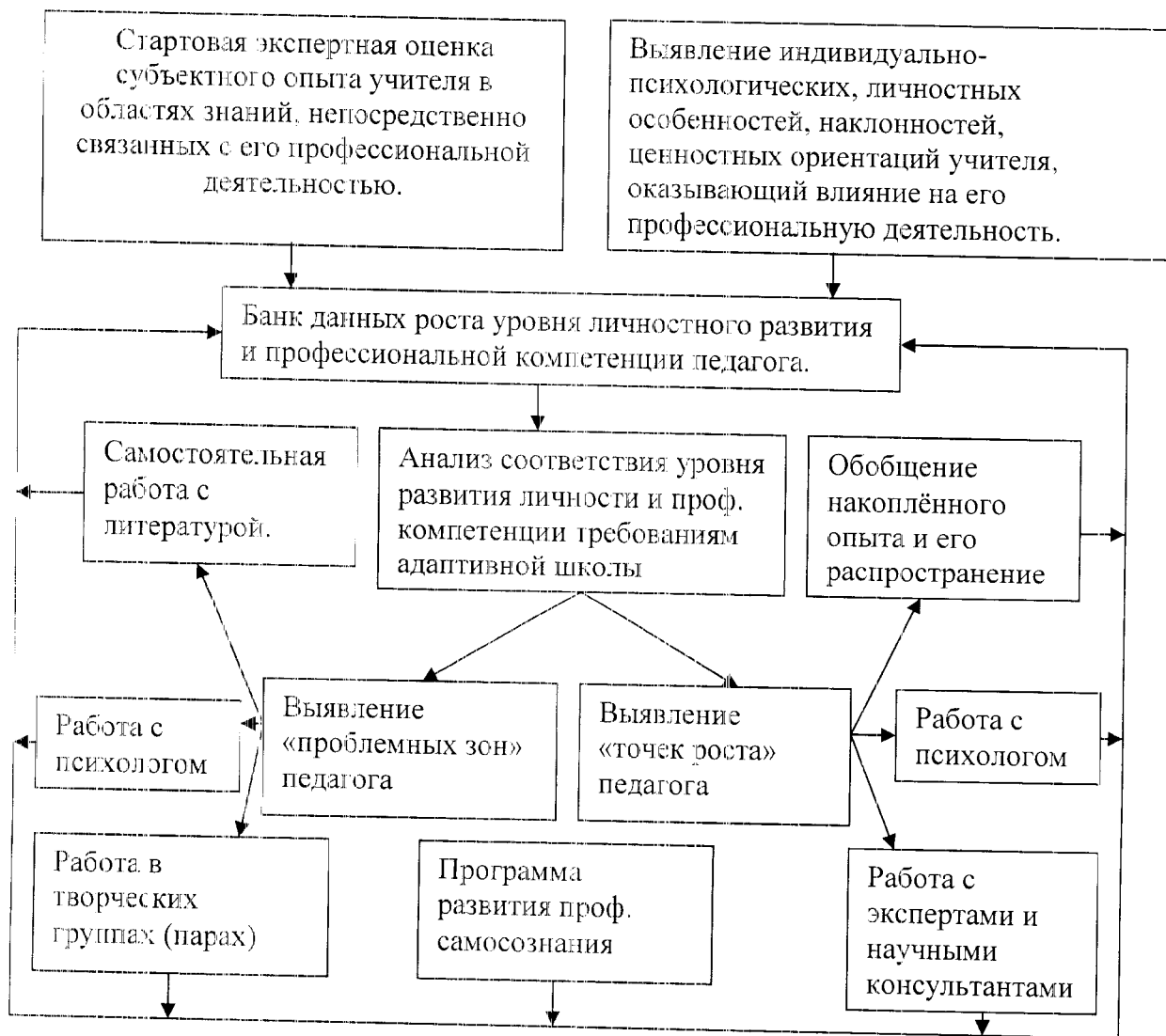


Рисунок 3 Структура психологической поддержки педагогов.

## 2.2 Модель личности учителя школы адаптивного типа

Качество образования зависит от многих компонентов составляющих образовательную систему и, в первую очередь, от качества учителя[74].

Важным условием успешности личностного и профессионального самоопределения школьников является общение с самоопределившимся педагогом, так как «...подлинная личность определенностью своих отношений к основным явлениям в жизни заставляет и других самоопределяться»[75,с.12]. Самоопределение учителя в содержательном отношении рассматривается нами как свободный самостоятельный выбор педагогом гуманистических ценностей, реализация их в жизни и профессиональной деятельности.

В процессе коллективной разработки концептуальной модели педагогической системы школы профильной адаптации №7 нами была разработана модель личности педагога школы адаптивного типа. Модель включает структурные компоненты профессионального самосознания учителя.

В модели школы целостный педагогический процесс рассматривается через призму рефлексивной деятельности, стимулирующей развитие личностного и профессионального самосознания учащихся и учителей. На этом уровне педагогической системы от учителей требуется знание психологического содержания самосознания, условий, средств, методик, способствующих его развитию в условиях школьного образования.

Это должен быть специалист по развитию ребёнка в предметном обучении, владеющий коррекционно-развивающими технологиями обучения и технологиями развития одарённости и творчества, имеющий методологическую культуру, методологическую компетентность в области современной философии образования, способность осуществлять не только «традиционное информационно-накопительное, но и методологически

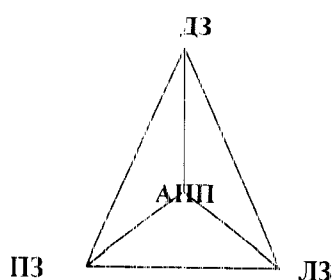
ориентированное образование, необходимое человеку для умения работать с постоянно возрастающим потоком информации»[76,с.65].

Он должен обладать новым профессиональным сознанием, которое включает не только предметные установки, но и мотивационно-ценностные ориентации, отражающие новую парадигму образования, новый уровень самосознания учителя, связанный с его личностным развитием.

Научно-педагогическая компетентность педагога должна обеспечивать профессионализм его деятельности, включать новые виды профессиональной грамотности: методологическую, предметно-развивающую, психологическую, валеологическую, акмеологическую. Это – специалист с определенными профессионально и личностно значимыми качествами, которые отражают новый уровень профессионального самосознания педагога, обеспечивают творческую самореализацию индивидуальности: профессиональную, личностную, духовную зрелость, акмеологическую позицию (рисунок 4).

Профессиональная зрелость – это готовность педагога к инновационной профессионально-педагогической деятельности. В структуру профессиональной зрелости педагога входит:

- 1) Профессиональная компетентность как система знаний и умений педагога;
- 2) Педагогическое мастерство как способность к творческому, нестандартному решению профессиональных задач;
- 3) Гуманистическая направленность личности педагога как система доминирующих мотивов работы в школе, устойчивая мотивация педагогической деятельности.



ПЗ – профессиональная зрелость;

ЛЗ – личностная зрелость;

ДЗ – духовная зрелость

АПП – акмеологическая позиция педагога

Рисунок 4 Модель личности педагога

Личностная зрелость педагога проявляется в самостоятельности и ответственности за принятие жизненных и профессиональных решений, в способности определить свою зону ближайшего профессионального развития и личностного роста, перспективные направления и варианты расширения зон саморазвития.

Духовная зрелость отражает внутреннюю сущность человека и выступает как родовое понятие в целостном развитии педагога, она проявляется в показателях его личностной и профессиональной зрелости.

Духовную зрелость педагога мы рассматриваем как готовность к духовному саморазвитию, как доминирование высших духовных потребностей и ценностей в структуре ценностного сознания педагога, регулирующего его поведения и деятельность. Н.Н. Никитина отмечает, что «...духовность есть не что иное, как система высших потребностей, интересов, ценностных ориентаций человека, в которых выражено его отношение к миру и самому себе»[77,с.54].

Достижению духовной зрелости способствует формирование профессиональной компетентности педагога с опорой на систему знания о человеке и его развитии, на знание психологии личности, психологии познания и общения, возрастной психологии, на знание валеологии и акмеологии школьного образования. Психолого-валеологическая грамотность педагога — это составная часть его профессиональной компетентности.

На «пересечении» процессов духовного, личностного и профессионального развития педагога формируется его акмеологическая позиция. Это - гуманистическая ориентация педагога на обеспечение успеха и здоровья каждого школьника, на высокие результаты и достижения своего педагогического труда, на развитие профессионального самосознания. Такая позиция побуждает к постоянному поиску новых развивающих технологий обучения, к освоению новых способов, отходу от стереотипов в профессиональной деятельности, к объективной самооценке и рефлексии.

Акмеологическая позиция педагога формируется в инновационной деятельности, которая опирается на психологическую закономерность достижения успеха в «зоне ближайшего развития», где реализуются способности к творчеству и созиданию нового.

Профессионализм педагогов в инновационной школе должен сочетаться с акмеологической позицией, которая выражена в следующих показателях:

- осознание цели как целостного развития человека с приоритетом в формировании самоактуализирующейся, конкурентноспособной и социально зрелой личности ученика и учителя;
- отказ от авторитарных методов обучения и воспитания, построение воспитательного процесса как цепи жизненно значимых для ученика событий, как процесс овладения социальным опытом решения личных проблем;
- преодоление пассивности учащихся путём овладения методами и приёмами активного взаимодействия, раскрепощения личности ученика, освобождения от страха перед ошибкой, создание ситуаций свободного выбора, индивидуального темпа и видов деятельности;
- целостность собственного миропонимания с позиций нравственных общечеловеческих ценностей, наличие собственной гуманистической концепции воспитания, замена ситуативного поведения педагога на концептуальное;
- гуманизация и психологизация педагогического общения путём овладения методами, приёмами и формами взаимодействия, которые стимулируют активность и раскрывают творческий потенциал личности ученика и создают эмоционально-психологический комфорт в общении ученика с учителем и с другими детьми и подростками;
- применение метода «акмеологического воздействия» как «информационно-эмоционального влияния собственного примера на стимулирование саморазвития творчества и достижений».

Функции учителя в педагогическом взаимодействии заключаются в фасилитации, в содействии развитию умений рефлексивной деятельности:

- в начальной школе создавать условия для познавательной мотивации развития интеллектуальных умений, умений анализа и оценки, самоанализа и самооценки;

- в младшем подростковом возрасте способствовать проявлению интереса к внутреннему миру человека, нравственным исканиям и подпитыванию тенденции отроческого самосознания, которая ведёт к саморазвитию, к постановке цели самоизменения, нравственному самоанализу и нравственной самооценке;

- в раннем юношеском возрасте развивать умение профессиональной рефлексии, так как определение личностью своего «Я», поиск образа «Я», формирование положительной Я-концепции и конкретные поиски смысла своего существования в подростковом возрасте переходит в ранней юности к определению жизненных перспектив, конкретному определению своей будущей профессиональной деятельности, планированию жизни.

Модель личности педагога школы адаптивного включает в себя следующие профессионально- значимые личностные качества:

- 1)принимает гуманистические ценности как личностно- профессиональные, имеет гуманистическую педагогическую позицию;

- 2) обладает положительной Я-концепцией;

- 3) открыт для освоения нового, способен к саморазвитию и творчеству;

- 4) владеет технологиями и методиками субъект-субъективного взаимодействия;

- 5) обладает способностями к эмпатии, перцепции, креативными, коммуникативными и организаторскими способностями;

- 6) ему присущи духовность, любовь к детям, терпимость, альтруизм;

- 7) имеет системный способ мышления при выработке оптимальных моделей профессиональной деятельности;

8) способен к объективной самооценке своего профессионального поведения;

9) обладает высокой мотивацией достижений;

10) использует конструктивные стратегии преодоления трудностей;

Таким образом, учитель инновационной школы – это педагог-исследователь, педагог-новатор, свободный от догм и стереотипов, имеющий высокий уровень профессионального и личностного самосознания.

### **2.3 Условия развития профессионального педагогического самосознания в тренинге**

Важнейшим условием, позволяющим педагогу стать субъектом саморазвития, является достижение им некоторого определенного уровня развития самосознания, т.е. уровня знания о своем Я, отношения к своему Я и управления своим Я.

Реализация идей новой педагогики, личностное развитие учителя и ученика немислимы без привлечения в школу новейших психолого-педагогических знаний, базирующихся на специальных экспериментальных исследованиях, а также новых психолого-педагогических технологий. Целенаправленное создание условий для личностного и профессионального развития педагога в средней общеобразовательной специализированной школе профильной адаптации № 7 г. Павлодара осуществляется через разработку и внедрение опытно-экспериментальной программы «Развитие профессионального самосознания учителя». Практическая часть программы представлена в виде психологических тренингов.

Одной из важнейших целей любого психологического тренинга является развитие самосознания его участников. При этом речь идет не только о самосознании в широком смысле как некоем личностном образовании, но и о самосознании в приложении к конкретной профессиональной деятельности, которой занимаются участники группы.

Это особенно важно, когда тренинг проводится с коллективом сотрудников учебного предприятия и преследует цели, порождаемые проблемами совместной профессиональной деятельности. В основе организации тренинговой работы по развитию самосознания учителей лежат следующие теоретические положения.

В предложенной Л. М. Митиной модели профессионального развития учителя движущей силой является процесс саморазвития, понимаемого как внутренняя активность учителя по качественному преобразованию себя самого, самоизменению. Переживание противоречия отраженного Я и Я-действующего побуждает учителя к поиску новых возможностей самоосуществления, к осознанию тех характеристик собственной личности, деятельности, общения, развитие которых будет способствовать разрешению этого противоречия. "Вектором" профессионального развития учителя становится творческое Я, под которым в отличие от эмпирического Я повседневного самосознания понимается тот высший потенциал возможностей, который в перспективе может раскрыть человек.

Иначе говоря, фундаментальным психологическим условием творческой реализации педагогом его собственных профессиональных целей и ценностей является переход на более высокий уровень развития профессионального самосознания.

Как уже отмечалось ранее, развитие самосознания неразрывно связано с преодолением трудностей, возникающих перед педагогом в его работе.

Специфическими трудностями учителя являются проблемы понимания и взаимодействия не просто с другим человеком, а с развивающимся человеком, а также необходимость перестраивания типа педагогического мышления в условиях быстрых социальных изменений.

Если трудности преодолеваются неконструктивным путем, задействующем только механизм психологической защиты, то в еще большей степени фиксируются ригидные установки и ценностные ориентации относительно своей личности, своей педагогической деятельности и общения. Напротив, конструктивное преодоление трудностей стимулирует гибкое

изменение устаревших представлений о себе и своем труде и обеспечивает переход на более высокий уровень профессионального самосознания педагога.

Обратившись к проблеме конкретных и эффективных методов, позволяющих стимулировать расширение и рост самосознания, и ознакомившись с имеющимся в нашей стране и за рубежом опытом, мы пришли к предположению о том, что одной из наиболее удобных, конструктивных, быстродействующих форм психологической работы со специалистами, чья деятельность связана с активным общением, является специально организованный тренинг развития профессионального самосознания, включающий, помимо специальных психотерапевтических и психокоррекционных техник, деловые и организационно-управленческие игры, дискуссионные методы группового принятия решений и т. д.

Поскольку, большинство существующих видов тренингов направлено на снятие ограничений и преодоление трудностей, мешающих оптимальному развитию тех или иных сторон личности и ее эффективной жизнедеятельности, раскрытие внутренних потенциалов человека и расширение его самосознания, то именно тренинг позволяет реализовать все необходимые психологические условия развития профессионального и личностного самосознания участников.

Теоретические положения, изложенные выше, легли в основу разработанной нами специальной тренинговой программы, целью которой являлось развитие профессионального самосознания учителя. Сопутствующие цели: развитие активной социально – психологической позиции, повышение психологической культуры как существенного аспекта развития личности учителя. В качестве базовых тренинговых методик были использованы техники и приемы, применяемые в различных психологических и психотерапевтических школах – в гештальттерапии, психодраме, нейролингвистическом программировании, транзактном анализе, телесно-ориентированной терапии и арт-терапии.

Основной задачей разработанного тренинга являлось развитие всех подструктур профессионального самосознания – когнитивной (уточнение,

конкретизация и расширение системы знаний о себе, своего Я-образа как личности и профессионала), аффективной (выработка позитивного самоотношения, адекватное оценивание своих возможностей и потенциалов) и поведенческой (закрепление собственной Я-концепции в конкретных ситуациях взаимодействия и общения, отработка навыков эффективной саморегуляции).

По нашему мнению, целесообразно включать в тренинговую группу административных работников, руководителей высших звеньев в учебной организации для создания мотивации руководителей на принятие новой формы психологической работы с сотрудниками их организаций.

Сами занятия проводятся в специально подготовленном помещении. Содержательные и формальные аспекты программы различных групп педагогов зависят от целого ряда факторов: конкретных событий, произошедших в последнее время в школе, личностных особенностей участников группы, их профессионального статуса, заявленных жизненных проблем, уровня общей психологической культуры, возраста и т. д. Наполнение программы конкретными психотехниками и упражнениями меняется с учетом перечисленных факторов, а также особенностей групповой динамики в данной группе.

Вместе с тем, тренинг развития профессионального самосознания имеет достаточно устойчивую обобщенную структуру, включающую обязательные содержательные блоки и процедурные моменты.

Тренинговая программа состоит из трех взаимосвязанных тематических блоков (рисунок 5).

Первый блок посвящен осознанию участниками некоторых своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе, к своей личности. Он содержит упражнения, ориентированные на то, чтобы сфокусировать внимание участников тренинга на собственной личности, на своих переживаниях, мыслях, привычных способах поведения, на своих представлениях о самом себе. На этом этапе ведущий ставит перед собой задачу создать в тренинге такие условия и такие ситуации, которые могли бы

обеспечить каждому человеку возможность наиболее ярко, отчетливо увидеть себя и в зеркале собственных представлений и самооценок, и в зеркале мнений других людей – участников группы, оценить свои личные качества, прислушаться к своим переживаниям. Этому в огромной степени способствует необходимость в постоянной вербализованной рефлексии своих мыслей и переживаний, которая тут же обогащается процессами обратной связи от других участников группы. Уже в этот период начинают разрушаться привычные стереотипы неадекватного самовосприятия, ставятся под сомнение укоренившиеся системы оценок и самооценок, открываются неожиданные стороны человеческого Я.

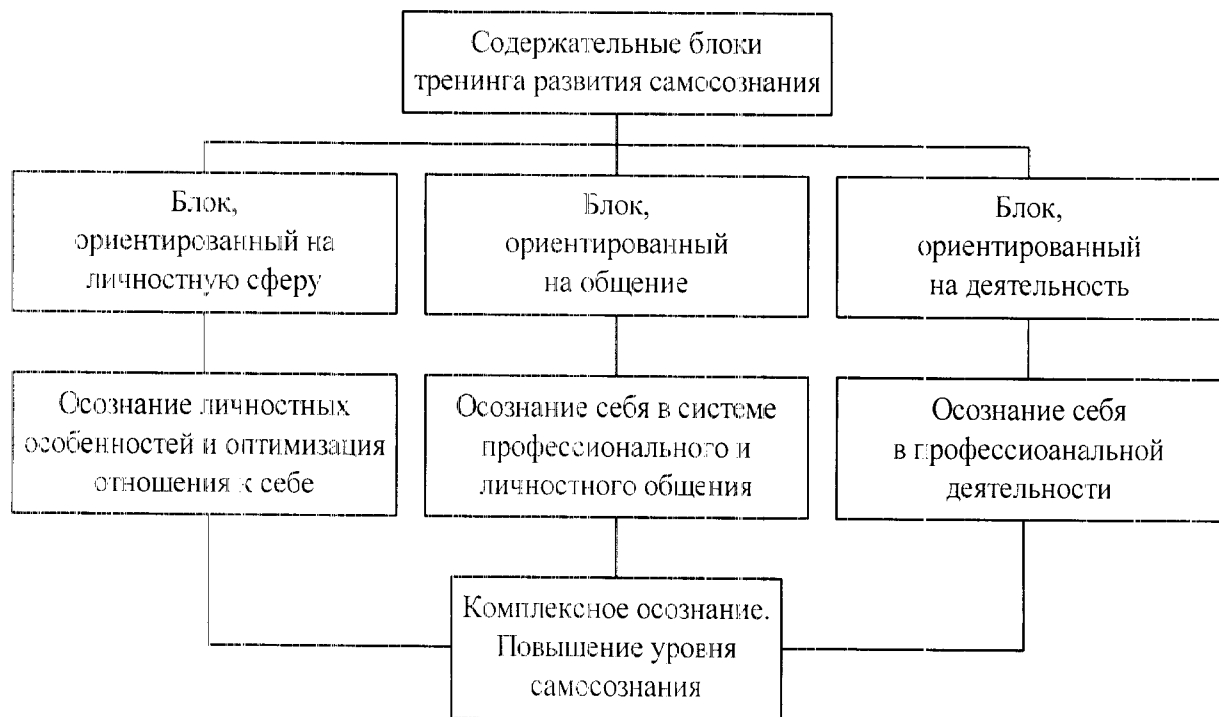


Рисунок 5 Основные блоки тренинговой программы

Второй блок направлен на осознание участниками себя в системе профессионального и личностного общения и оптимизацию межличностных, отношений с коллегами, администрацией и членами семьи. Особое внимание уделяется развитию психологических возможностей личности, ее социально-перцептивных и коммуникативных способностей, осознанию привычных способов общения, анализу ошибок в межличностном взаимодействии.

Большое значение в этом блоке придается системе приемов невербальной коммуникации, тренингу сензитивности, отработке навыков оптимального общения. Участники группы знакомятся с приемами налаживания делового взаимодействия и общения с коллегами на работе, с администрацией, с деловыми партнерами. Этим целям служит использование большого количества невербальных техник, а также ролевых и организационно-деятельностных игр. Участники группы знакомятся со способами психологической "пристройки" к партнеру по общению и методиками эффективного использования метамоделей в языках общения, применяемыми в нейролингвистическом программировании. Очень способствуют развитию аффективной подструктуры самосознания техники телесной и арт-терапии.

Третий блок ориентирован на осознание участниками себя в системе профессиональной деятельности и оптимизацию отношений к этой системе. На этом этапе основной упор делается на закрепление новых поведенческих паттернов, отработку умений самоанализа профессиональной деятельности, а также способы высвобождения своего творческого потенциала. Участникам тренинга даются задания, например, "снять" фильм или поставить "немой" спектакль, предлагается "написать" роман или поставить балет. Выполнение подобного рода заданий является не только действенным средством сплочения группы и реализации творческих возможностей каждого участника, но и своего рода диагностическим приемом, позволяющим судить о произошедших изменениях в поведении участников, о том, насколько им удалось снять маску ментора-педагога и раскрыть свое творческое Я.

Во всех блоках участники тренинга знакомятся с короткими и эффективными способами снятия внутреннего напряжения, приемами саморегуляции (релаксационные и медитативные техники, аутотренинг и т. п.). Задания и упражнения способствуют актуализации кардинальной жизненной ситуации, что в условиях тренинга означает установление связи между ситуацией тренинга и реальной личностной проблематикой каждого участника.

Проведенный нами анализ результатов применения психологического тренинга позволил прийти к следующим выводам. Многие задачи, решаемые с помощью тренинга, имеют значительное содержательное, смысловое и операциональное сходство как с отдельными составляющими, так и с целостным процессом развития профессионального самосознания.

Во-первых, прямое предназначение тренинга -- имитация процесса личностного и профессионального саморазвития педагога, активизация самоопределения и коррекция его непродуктивных форм.

Во-вторых, возможно использование тренинга для развития личностного потенциала, обеспечивающего успешность самоопределения.

В-третьих, тренинг развития профессионального самосознания педагога можно рассматривать как формирующий эксперимент, в ходе которого наблюдаются личностные изменения, соотносимые с исходными замыслами и концептуальными принципами.

Таким образом, тренинг развития профессионального самосознания педагога представляет собой надежное и достаточно эффективное средство для решения широкого круга задач практической и педагогической психологии.

### **Выводы по второму разделу**

Процесс развития профессионального самосознания учителя является целостным и динамичным.

Возникает необходимость создания профессионального пространства как среды интенсивного профессионально-образовательного и личностного развития, где гармонизирована и сбалансирована внешняя и внутренняя стимуляция роста профессионального самосознания педагога.

Практическая реализация формирования условий для повышения уровня развития всех структур профессионального самосознания учителя целенаправленно осуществляется в средней общеобразовательной школе профильной адаптации №7 города Павлодара. В рамках разработанной модели

школы профильной адаптации всеми службами школы осуществляется поиск и апробация новых личностно-ориентированных методик, технологий обучения, внедрение экспериментальных учебных программ, способствующих переходу профессионального и личностного самосознания учащихся и учителей на качественно новый уровень.

Практическая часть программы развития профессионального самосознания учителей представлена в виде психологических тренингов. Тренинг развития профессионального самосознания педагога представляет собой надежное и достаточно эффективное средство для решения широкого круга задач практической и педагогической психологии.

В процессе внедрения новых методик и личностно-ориентированных технологий в рамках модели школы адаптивного типа возникает необходимость разработки модели личности педагога школы адаптивного типа.

Разработанная модель включает структурные компоненты профессионального самосознания учителя.

Знание профессионально значимых и личностных качеств педагога позволяет психологу определить зону ближайшего личностного и профессионального развития педагога и наметить совместно с педагогом оптимальные пути повышения уровня самосознания в рамках разработанной системы психолого-педагогической поддержки.

## РАЗДЕЛ 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ЧАСТЬ

### 3.1 Общие положения

Рассмотренные теоретические представления о строении профессионального самосознания учителя легли в основу предложенной нами стратегии направленного формирования профессионального самосознания учителя. По нашему мнению, психологическим условием формирования самосознания учителя является «конструктивное преодоление им трудностей, препятствующих тем или иным видам деятельности, поведенческим актам, способам самореализации»[78,с.65].

Первоочередной задачей нашего экспериментального исследования стала разработка методической программы, направленной на конструктивное преодоление учителем трудностей в своей профессиональной деятельности и повышение уровня профессионального самосознания.

Гипотеза исследования состоит в том, что целенаправленное развитие и коррекция эмоциональной сферы (в частности таких механизмов, как эмпатия, рефлексия, агрессивность) способствует формированию конструктивных стратегий поведения и повышению профессионального самосознания учителя.

Для эмпирического исследования мы выбрали показатели: эмпатию, уровень агрессивности, стратегии поведения, уровни самооотношения учителя.

Для проверки гипотезы был организован формирующий эксперимент. В качестве формирующего фактора выступала комплексная программа, направленная на развитие структур профессионального самосознания учителя.

Программа включала ряд адаптированных методик (тест-опросник самооотношения В. В. Столина, С. Р. Пантелеева[79]; методика рисуночных ассоциаций С. Розенцвейга[80]) для изучения особенностей самооотношения и

саморегуляции учителей в типичных и нетипичных ситуациях, а также тест – опросник А.Ассингера[81] для определения уровня агрессивности педагога и тест-опросник М. Юсупова для определения сформированности эмпатийных тенденций педагога[82].

В сравнительном эксперименте участвовало две группы – экспериментальная и контрольная, всего 60 учителей СОСШПА №7 города Павлодара: по 30 – в каждой группе. При разделении на группы за основу был взят признак преподавания в профильных психологических классах. Учителя экспериментальной группы являются преподавателями старшего модуля различных дисциплин в профильных психологических классах. Учителя контрольной группы преподают только в начальном и среднем модуле в общеобразовательных классах.

Цель -- выявить влияние комплексной коррекционно-развивающей программы на повышение уровня структур профессионального самосознания учителя.

Эксперимент состоял из 3 этапов:

1-й этап – диагностика коммуникативной, эмоциональной сферы учителя и уровня самоотношения.

2-й этап – проведение в экспериментальной группе комплексной коррекционно-развивающей программы, направленной на повышение уровня профессионального самосознания учителя.

3-й этап – повторное проведение комплексной диагностики в экспериментальной и контрольной группах.

### **3.2 Исследование коммуникативной и эмоциональной сферы учителя**

На первом этапе эксперимента было проведено диагностическое обследование, позволившее определить фоновый уровень развития профессионального самосознания учителя, выделить то звено самосознания,

которое депривируется, и наметить групповые и индивидуальные пути развития самосознания учителя.

Для диагностики коммуникативной сферы был использован тест фрустрационных реакций Розенцвейга. Методика предназначена для исследования характера реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или общению.

Исходя из цели исследования, нам было важно, какой стиль поведения в сложных ситуациях присущ учителю. Каждый из полученных ответов оценивался, в соответствии с теорией Розенцвейга, по двум критериям: по направлению и типу реакции. Всего возможно 9 вариантов сочетания типов и направленности реакций, которые рассматривались как определённые стратегии поведения. Мы их обозначили цифрами (первая обозначает направленность реакции, а вторая – её тип) (таблица 1).

| Экстрапунитивные                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| С. 1-1<br>Человек видит все причины своих неудач во внешних обстоятельствах. Он не может сам решить конфликтные ситуации и требует этого от других людей. Отличается повышенной конфликтностью и, возможно, даже агрессивностью. | С. 1-2<br>Ярко выражена защита своего «Я». Ответственность за то, что произошло, часто ни на кого не возлагает. Человек, вероятно, имеет завышенную самооценку. | С. 1-3<br>Ярко выражено желание разрешить конфликтные ситуации, но ответственность за это возлагает на других людей. |
| Интрапунитивные                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                      |
| С. 2-1<br>Акцентируется сложность ситуации. Ответственность за разрешение конфликтных ситуаций человек обычно берёт на себя.                                                                                                     | С. 2-2<br>Склонен обвинять себя за возникший конфликт, но на словах при этом может быть ярко выраженная самозащита.                                             | С. 2-3<br>Уверен, что сам способен разрешить конфликтные ситуации конструктивно.                                     |
| Импунитивные                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                      |
| С. 3-1<br>Акцент на непреодолимость ситуации. Это волнует человека.                                                                                                                                                              | С. 3-2<br>Порицание ситуации, ярко выраженная защита своего «Я». Нарушена самооценка, не умеет конструктивно решить конфликтные ситуации.                       | С. 3-3<br>Человек уверен, что конфликт можно преодолеть. Особых проблем в общении он не имеет                        |

Таблица 1 Варианты стратегий поведения

Оценивая эти стратегии поведения с точки зрения их конструктивности, можно констатировать, что стратегии С. 1-1 и С. 3-2 являются наименее эффективными, а стратегии С. 2-3 и С. 3-3 – наиболее эффективными (таблица 2).

| Группа            | Стратегии поведения, % |     |     |     |     |     |     |     |     |
|-------------------|------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|                   | 1-1                    | 1-2 | 1-3 | 2-1 | 2-2 | 2-3 | 3-1 | 3-2 | 3-3 |
| Экспериментальная | 20                     | 4   | 4   | 12  | 8   | 8   | 12  | 20  | 12  |
| Контрольная       | 24                     | 8   | 12  | 4   | 4%  | 4   | 8   | 16  | 20  |

Таблица 2 Результаты первичной диагностики теста Розенцвейга

Полученные данные свидетельствуют о том, что как в контрольной, так и в экспериментальной группах большая часть учителей выбирают неконструктивные стратегии поведения. Так, стратегии С. 1-1 (агрессия, конфликтность) является доминирующей в экспериментальной группе у 20%, в контрольной – у 24%. Стратегии С. 3-2 (неумение разрешать конфликтные ситуации) – в экспериментальной – у 20%, в контрольной – у 16%. Стратегия С.3-1 (непреодолимость ситуации) – в экспериментальной у 12%, в контрольной -- у 8%.

Число учителей выбравших конструктивные стратегии поведения, невелико: С. 2-3 в контрольной группе – 4%, в экспериментальной – 8%. С. 3-3 в контрольной группе – 20%, в экспериментальной – 12%.

Неконструктивный способ преодоления учителем трудностей во взаимодействии с учеником осуществляется на уровне психологической защиты, что приводит к сужению личности учителя, снижению его творческого потенциала. У учителей с неконструктивным способом преодоления трудностей низкий показатель степени социальной адаптации  $GCR = 32\%$ ,  $GCR = 32\%$ .

Незначительные различия в результатах между экспериментальной и контрольной группами показывают, что как в экспериментальной, так и контрольной группах существуют проблемы у учителей в межличностном общении.

Изучение уровней самооотношения учителя осуществлялось с помощью тест-опросника (ОСО). Методика построена в соответствии с разработанной В.В.Столиным и С.Р.Пантелеевым иерархической моделью структуры самооотношения (приложение А). Результаты первичной диагностики по тесту-опроснику в экспериментальной и контрольной группах приведены в таблице 3. Данная версия опросника позволяет выявить три уровня самооотношения, отличающихся по степени обобщенности:

- глобальное самооотношение;
- самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе;
- уровень конкретных действий в отношении к своему «Я».

Результаты обследования учителей по тест-опроснику самооотношения (таблица 3) показали, что в процентном отношении наиболее низким является показатель самопонимания (30,83 в контрольной группе и 49,07 в экспериментальной). Графически результаты отражены на рисунке 6.

Низкие показатели получены также по следующим шкалам: глобальное самооотношение, т. е. внутренне недифференцированное чувство «за» или «против» самого себя (50,06 и 55,35), самоуважение, т. е. вера в свои силы, способности, энергию, самостоятельность (41,89 и 51,26), аутосимпатия (37,61 и 56,18). Низкий показатель самоуверенности учителей (40,46 и 42,43) подтверждается частыми отрицательными ответами на утверждение: «У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное». Значительное число положительных ответов на утверждение: «Если бы мое второе Я существовало, то для меня это был бы самый скучный партнер по общению» характеризует низкий уровень самоинтереса учителей (32,13 и 46,68). Вместе с тем учителя очень нуждаются и ожидают позитивного к себе

отношения (79,83 и 43,32).

Сравнительный анализ количественной и качественной обработки первичных данных, полученных с помощью теста рисуночных ассоциаций Розенцвейга и тест-опросника самооотношения В.В.Столина, позволил предположить, что выбор учителем стратегии преодоления трудностей во взаимодействии определенным образом связан с его самооценкой, самооотношением, уровнем самоинтереса и самоуважения, то есть аффективным компонентом структуры профессионального самосознания учителя.

|                  |     |                               | Контрольная | Экспериментальная |
|------------------|-----|-------------------------------|-------------|-------------------|
| Интегральная S   |     |                               | 50,06       | 55,35             |
| Глобальные шкалы | I   | самоуважение                  | 41,89       | 51,26             |
|                  | II  | аутосимпатия                  | 37,61       | 56,18             |
|                  | III | ожидаемое отношение от других | 79,83       | 43,32             |
|                  | IV  | самоинтерес                   | 39,04       | 61,52             |
| Конкретные шкалы | 1   | самоуверенность               | 40,46       | 42,43             |
|                  | 2   | отношение других              | 27,24       | 17,51             |
|                  | 3   | самопринятие                  | 46,7        | 48,07             |
|                  | 4   | саморуководство               | 52,87       | 49,82             |
|                  | 5   | самообвинение                 | 82,41       | 80,75             |
|                  | 6   | самоинтерес                   | 32,13       | 46,86             |
|                  | 7   | самопонимание                 | 30,83       | 49,07             |

Таблица 3 Усредненные данные первичной диагностики самооотношения учителей

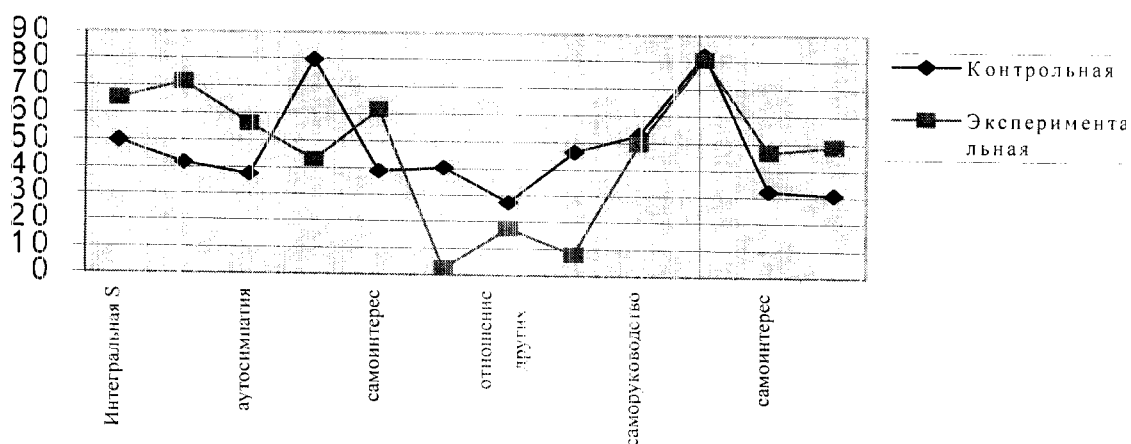


Рисунок 6 Графические результаты данных по тесту самооотношения

Определение уровня развития эмпатии осуществлялось с помощью теста М. Юсупова (приложение Б). Эмпатия рассматривается рядом авторов как одно из конструктивных социальных чувств. В нашем исследовании внимание к проявлению учителями эмпатийных тенденций обусловлено тем, что способность к эмпатии включается в значимые личностные качества модели учителя школы. Эмпатические переживания формируются как эмоционально-когнитивные системы и составляют когнитивный компонент структуры профессионального самосознания учителя.

| Группа            | Уровень |         |        |
|-------------------|---------|---------|--------|
|                   | Высокий | Средний | Низкий |
| Экспериментальная | 28%     | 40%     | 32%    |
| Контрольная       | 21%     | 46%     | 33%    |
|                   |         |         |        |
|                   |         |         |        |

Таблица 4 Результаты первичной диагностики уровня эмпатии учителей

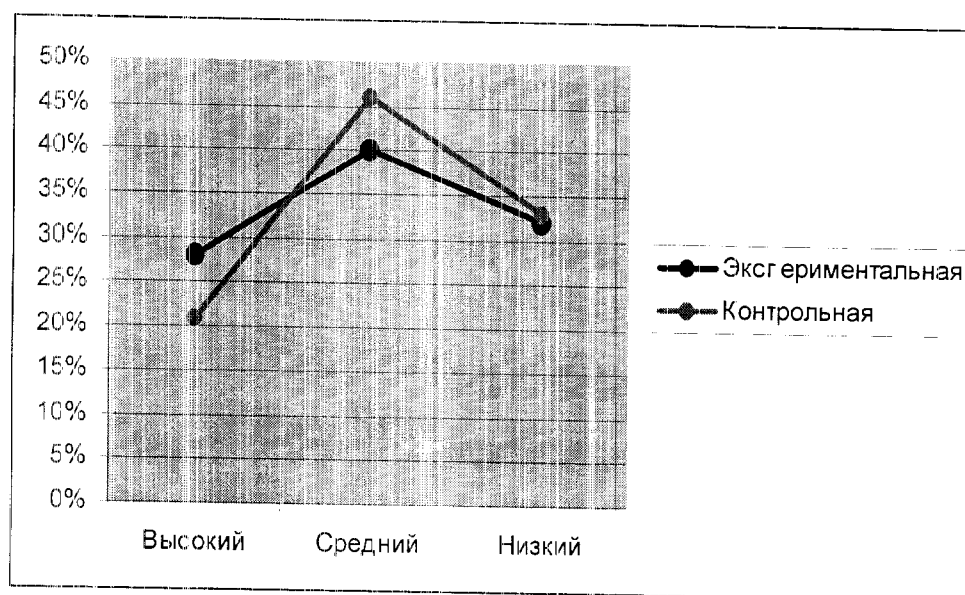


Рисунок 7 Графические результаты уровня эмпатии

Как видно из приведенных в таблице 4 данных, уровень развития эмпатии у учителей не достаточно сформирован. Низкий уровень составляет в экспериментальной группе 32%, в контрольной 33%. У 28% респондентов в

экспериментальной и 21% в контрольной группах – высокий уровень проявления эмпатийных тенденций. Графически результаты отражены на рисунке 7.

Уровень проявления агрессивности педагога в межличностном взаимодействии определялся с помощью теста-опросника А.Ассингера (приложение В). Были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 5 и на рисунке 8.

| Группа            | Уровень |         |        |
|-------------------|---------|---------|--------|
|                   | Высокий | Средний | Низкий |
| Экспериментальная | 20%     | 47%     | 47%    |
| Контрольная       | 40%     | 33%     | 13%    |

Таблица 5 Результаты первичной диагностики уровня агрессивности учителей

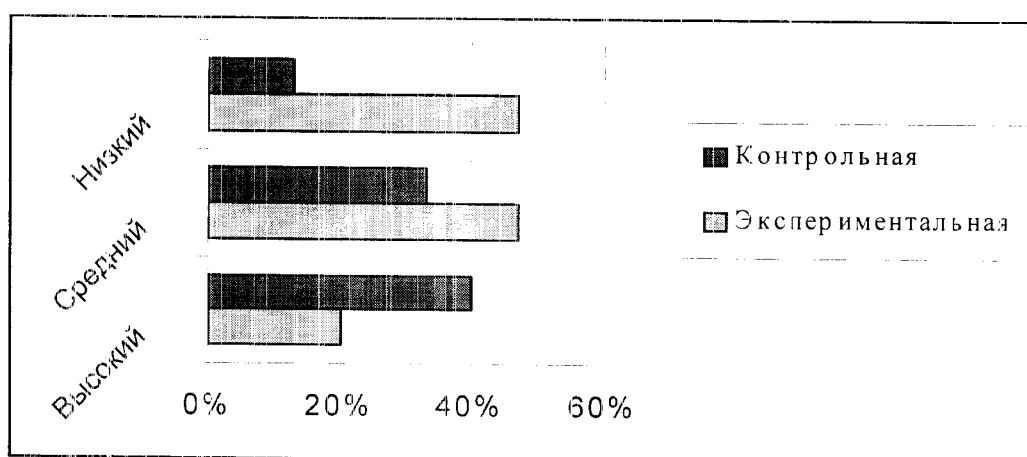


Рисунок 8 Графические результаты уровня агрессивности

Уровень проявления агрессии изначально выше у респондентов контрольной группы и составляет 40%. В экспериментальной группе высокий уровень агрессивности проявляется у 20%. Сравнительный анализ количественной и качественной обработки данных эмоциональной сферы позволил провести взаимосвязь между способностью проявлять эмпатию, уровнем агрессивности и выбором стратегии поведения. Неконструктивные стратегии поведения выбирают учителя с высокими показателями

агрессивности и низкими – эмпатии, что свидетельствует о низком уровне развития структур профессионального самосознания. Эмоциональное состояние таких учителей характеризуется наличием реакций:

- 1) по направлению — экстрапунитивных, когда разрешение данной ситуации вменяется в обязанность другому лицу;
- 2) по типу с «фиксацией на самозащите».

Как правило, у учителей этой группы низкие показатели по шкалам самопонимания и понимания других, они изучают учеников ситуативно и фрагментарно. Беседы с этими учителями, их коллегами, учениками, а также анализ характеристик, данных учителями своим ученикам, свидетельствуют о том, что учителя не владеют приемами самоанализа и саморегуляции.

Итак, проанализировав результаты первичной диагностики, можно сделать следующие выводы: стратегии поведения, которые выбрало большинство учителей из двух групп, не являются конструктивными. В них прослеживается агрессия, либо ответственность за решение конфликтной ситуации возлагается на других людей. Разница в показателях развития эмоциональной сферы в контрольной и экспериментальной группах не значима.

### **3.3 Программа «Развитие профессионального самосознания учителя»**

Организационной формой 2-ого этапа эксперимента стала апробация комплексной программы по целенаправленному формированию профессионального самосознания учителя (приложение Г).

Смысл разработки и внедрения данной программы заключался в том, чтобы обеспечить переход профессионального самосознания учителя с более низкого уровня на более высокий.

В рабочей схеме программы по развитию профессионального самосознания учителя можно выделить четыре главных элемента:

1.Наличие совокупности знаний: в образовательных ситуациях должен «циркулировать» определённый круг знаний (представлений, понятий) о педагогической профессии, её месте в широком культурном контексте и соотношении её с другими видами человеческой деятельности, о структуре профессионального самосознания учителя.

2.Демонстрация образцов психолого-педагогической деятельности. Реализацию программы должны осуществлять психологи и педагоги как носители норм, эталонов, образцов общения, взаимодействия, мышления и рефлексии. Именно полнота и «прозрачность» структуры и смысла программы есть условие приобщения к ней учителей.

3.Наличие профессионального сообщества. Развитие профессионального самосознания учителя продуктивно при совместном, позиционно разделённом обсуждении проблем «здесь и теперь» представлениями различных позиций в сфере образования: педагогов, психологов, администрации и др. Реальность такого сообщества, возможность вхождения в него являлись сильным мотивом самообразования и повышения уровня профессионального самосознания.

4.Включение личного опыта в создание психологических и образовательных ситуаций. Построение совместности как основного условия личного и профессионального развития педагога возможно лишь при включении субъектного, личного опыта в саму структуру образовательной ситуации. Интерес педагогов к обсуждению проблем, поддержка и разделение его позиции создают психологические предпосылки личностного включения в обсуждение проблем педагогической профессии.

Работа проводилась в двух направлениях.: задачи первого направления состояли в повышении психологической культуры учителя (формирование у учителей умений, связанных с анализом, переработкой, применением знаний из различных психологических источников по отношению к решению конкретных педагогических ситуаций); повышении культуры педагогического общения (оптимизация приемов воздействия,

прогнозирования, слушания, говорения и формулирования мыслей, поддержания общения, исправления ошибочных действий); выработке у учителя новой гуманистической позиции во взаимоотношениях с учеником, основанной на принципах доверия, уважения, понимания; в создании в учебно-воспитательном коллективе класса и школы благоприятного психологического климата.

Многообразие приемов повышения уровня профессионального самосознания учителя составило второе направление реализации программы. Сюда относятся:

- 1) формирование у учителей умений самооценки, самоанализа, самоконтроля в педагогической деятельности и педагогическом общении;
- 2) формирование у учителей умений саморегуляции и самоуправления поведением в сложных ситуациях педагогического общения (включение интеллекта, логики, оценочно-рефлексивных умений учителя между негативным стимулом и возможной ответной реакцией; замена отрицательных эмоциональных состояний положительными на основе волевого усилия как результат тренировки);
- 3) моделирование различных классов фрустрирующих ситуаций, встречающихся в практике учителя;
- 4) формирование у учителей конструктивных способов преодоления трудностей во взаимодействии, способности к преодолению собственной эгоцентрической позиции;
- 5) формирование у учителей осознанной потребности в систематическом самоанализе и саморазвитии.

Наряду с традиционными формами работы (лекции, семинарские занятия, анкетирование, беседы) применялись нетрадиционные — активные методы обучения и развития. К ним относятся практические занятия в форме экспресс-тренингов, ролевых игр, социально-психологических тренингов.

Практические занятия проводились по следующей схеме:

- составление перечня проблем по определенной теме в ходе группового

обсуждения, их типологизация;

- выявление актуального уровня психологических знаний, умений, навыков в ходе обсуждения конкретной проблемы в малых группах;
- обучение учителей приемам самоанализа, самооценки, самоконтроля, анализа конфликта, и другим психологическим техникам;
- решение ситуационных задач, проведение экспресс-тренингов и т. п.;
- апробация учителями психологических техник, их индивидуальная модификация и коррекция в ходе практической деятельности;
- общее обсуждение результатов применения учителями психологического инструментария, подведение итогов, формулировка выводов по психологической проблеме.

Значительное место в реализации программы занимали и некоторые формы целенаправленного психологического воздействия, такие, как психологическое консультирование и психологическая коррекция. С этой целью методический блок был дополнен комплексом диагностических тестов вербального и невербального характера (цветовой тест Люшера, опросник Роттера, методика исследования индивидуального стиля, эмпатических тенденций и др.), отражающих как осознаваемый, так и частично не осознаваемый уровни отношений учителей к самим себе, к значимым другим, к сложным ситуациям и воздействиям. На основании результатов взаимодополняющих и взаимоперекрещивающихся тестов составлялась развернутая психологическая характеристика каждого учителя, корректное ознакомление с которой помогало усилить способность учителя к самопознанию, способность разобраться в своих проблемах и найти свой индивидуальный путь их преодоления. Некоторые учителя по своим индивидуальным характеристикам способны к изменению и развитию, и им достаточно любого внешнего «толчка» в направлении этого развития, а для других процесс развития и изменения самосознания сопряжен с большими трудностями. В последнем случае процесс психологического консультирования и коррекции в меньшей мере был связан с жесткой

технологией, а в большей мере превращен из профессионального ремесла в искусство общения с более широкими возможностями для творчества самого учителя.

### 3.4 Повторная диагностика эмоциональной и коммуникативной сферы учителя

Цель повторной диагностики – проследить влияние комплексной программы на динамику уровня развития профессионального самосознания учителей, сравнить результаты контрольной и экспериментальной групп.

По результатам диагностики уровня развития характеристик эмоциональной сферы были получены данные, которые представлены в таблице 6.

| Группа            | Уровень        |                |               |
|-------------------|----------------|----------------|---------------|
|                   | <i>Высокий</i> | <i>Средний</i> | <i>Низкий</i> |
| Экспериментальная | 35%            | 46%            | 19%           |
| Контрольная       | 22%            | 47%            | 31%           |

Таблица 6 Результаты вторичной диагностики уровня эмпатии учителей

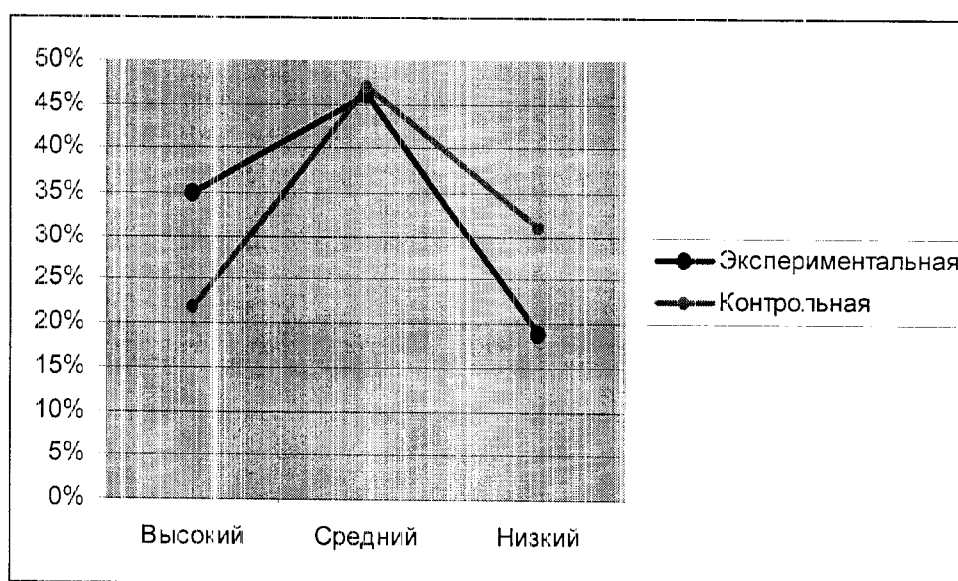


Рисунок 9 Графические результаты вторичной диагностики уровня эмпатии.

Опираясь на данные таблицы 6, можно сказать, что в экспериментальной группе количество учителей с высокими показателями уровня эмпатии увеличилось и составило 35%, что свидетельствует об эффективности использованного формирующего комплекса.

В контрольной группе изменения не столь существенны.

Результаты диагностики уровня агрессивности, представленные в таблице 9 свидетельствуют о снижении уровня агрессивности в экспериментальной группе. Количество учителей с низким уровнем агрессивности составило 33%. В контрольной группе изменения не столь существенны.

| Группа            | Уровень |         |        |
|-------------------|---------|---------|--------|
|                   | Высокий | Средний | Низкий |
| Экспериментальная | 20%     | 46%     | 33%    |
| Контрольная       | 40%     | 46%     | 13%    |

Таблица 7 Результаты вторичной диагностики уровня агрессивности учителей

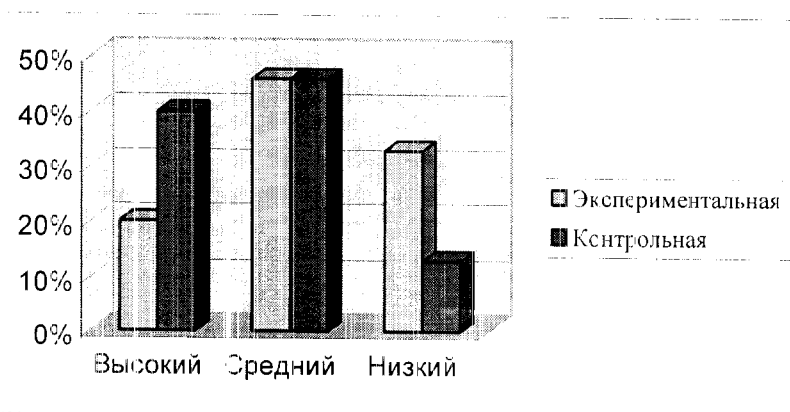


Рисунок 10 Графические результаты вторичной диагностики уровня агрессивности

Таким образом, совершенно определённо прослеживается тенденция существенных сдвигов в развитии эмоциональной сферы (повышение уровня эмпатии и снижение уровня агрессивности) в экспериментальной группе и отсутствие таковых в контрольной группе.

При исследовании коммуникативных установок были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 8.

| Группа            | Стратегии поведения |     |     |     |     |     |     |     |     |
|-------------------|---------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|                   | 1-1                 | 1-2 | 1-3 | 2-1 | 2-2 | 2-3 | 3-1 | 3-2 | 3-3 |
| Экспериментальная | 4%                  | 4%  | 8%  | 12% | 4%  | 20% | -   | 40% | 44% |
| Контрольная       | 28%                 | 4%  | 8%  | 4%  | 12% | 8%  | 8%  | 12% | 16% |

Таблица 8 Результаты вторичной диагностики теста Розенцвейга

Сопоставление данных таблиц 2 и 8 показывает, что в экспериментальной группе доминирующий выбор стратегии поведения учителей в различных конфликтных ситуациях существенно отличается от тех, которые мы наблюдали ранее до формирующего эксперимента. Выбор стратегии С. 3-3 увеличился на 32%, С. 2-3 – на 12%. А выбор неконструктивной стратегии С. 1-1 уменьшился в экспериментальной группе на 16%, С. 3-2 – на 16%, С. 3-1 – на 12%.

Разница в показателях первичной и вторичной диагностики в контрольной группе небольшая.

Повторная диагностика показала увеличение в экспериментальной группе количества учителей, выбирающих конструктивный способ преодоления трудностей.

Как правило, у этих учителей высокий показатель степени социальной адаптации  $GCR=64,3\%$ ,  $GCR=79\%$ ,  $GCR=57\%$ ,  $GCR=64\%$ .

Эмоциональное состояние учителей этой группы характеризуется наличием реакций:

- 1) по направлению интрапунитивных, когда учитель берет на себя ответственность за исправление данной ситуации;
- 2) по типу «с фиксацией на удовлетворении потребностей», т. е. на разрешении проблемы.

Конструктивный способ преодоления трудностей направлен на

продуктивное структурирование процесса педагогического общения, выход на новый уровень взаимодействия с учеником. Этот способ по существу является творческим, поскольку характеризуется восприятием ситуации как творческой задачи, решение которой выявляет логику процесса взаимодействия, внутреннюю структуру ситуации. Выбор учителем конструктивного способа предполагает выяснение действительных мотивов поведения ученика, рефлексирование, принятие решения об изменении отношения к ученику, о направленном формировании и развитии своих профессионально значимых личностных качеств.

Наше исследование показало, что выбор учителем способа преодоления трудностей во взаимодействии определенным образом связан с его самооценкой и самоотношением.

Результаты повторной диагностики учителей по тест-опроснику самоотношения (таблица 9) показали, что учителя экспериментальной группы отличаются гораздо более высокими показателями по следующим шкалам: глобальное самоотношение (80,66), самопонимание (73,52), самоуважение(77,19), самоинтерес(87,41).

|                  |     |                               | Контрольная | Экспериментальная |
|------------------|-----|-------------------------------|-------------|-------------------|
| Интегральная S   |     |                               | 55,65       | 80,66             |
| Глобальные шкалы | I   | самоуважение                  | 49,89       | 77,19             |
|                  | II  | аутосимпатия                  | 48,68       | 66,21             |
|                  | III | ожидаемое отношение от других | 30,48       | 57,49             |
|                  | IV  | самоинтерес                   | 57,92       | 87,41             |
| Конкретные шкалы | 1   | самоуверенность               | 47,29       | 70,86             |
|                  | 2   | отношение других              | 45,77       | 54,8              |
|                  | 3   | самопринятие                  | 62,57       | 76,39             |
|                  | 4   | саморуководство               | 63,49       | 79,07             |
|                  | 5   | самообвинение                 | 70,93       | 59,75             |
|                  | 6   | самоинтерес                   | 46,19       | 75,26             |
|                  | 7   | самопонимание                 | 54,9        | 73,52             |

Таблица 9 Усредненные данные вторичной диагностики самоотношения учителей

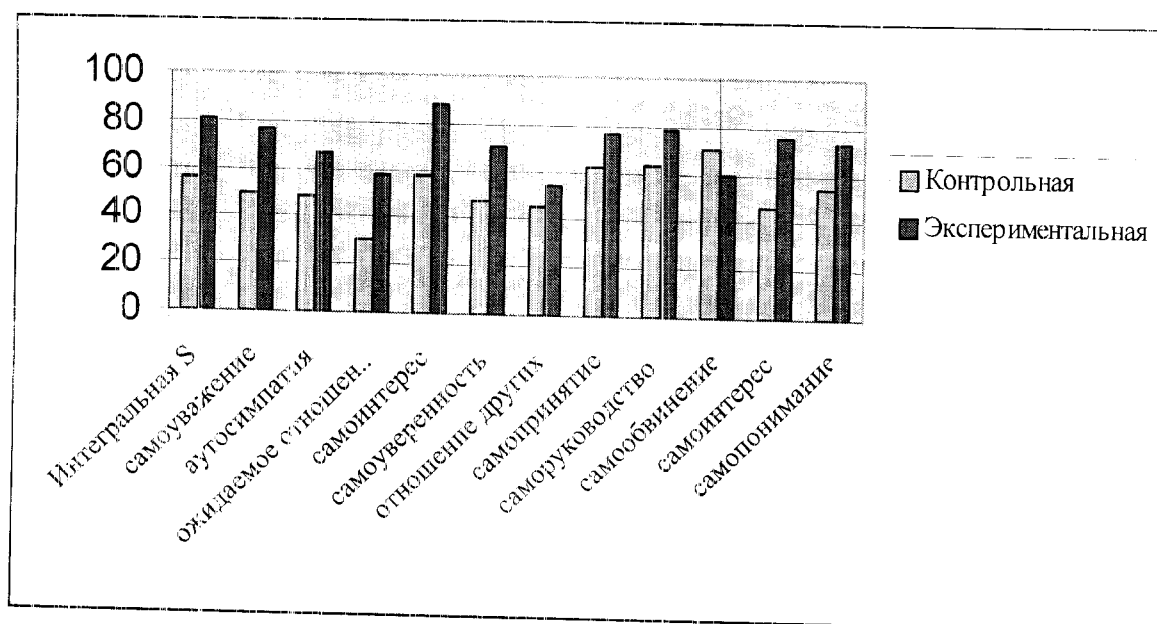


Рисунок 11 Диаграмма результатов вторичной диагностики самоотношения учителей.

Сопоставление данных таблицы 3 и 9 показывает, что наблюдается положительная динамика по шкалам аутосимпатия и самопринятие. Это свидетельствует о повышении в целом уровня самоотношения учителей в экспериментальной группе, где осуществлялась комплексная работа по повышению уровня профессионального самосознания.

Таким образом, сравнительный анализ двух этапов диагностики убедительно показал необходимость и принципиальную возможность направленного формирования профессионального самосознания учителей.

В результате проведения комплексной программы «Развитие профессионального самосознания учителя» сформировалась внутренняя потребность учителей в систематическом самоанализе; самооценка профессионально- значимых личностных качеств учителя стала более адекватной; повысились показатели самоотношения, социальной адаптации, уровня эмпатии; произошло снижение неконструктивных стратегий поведения, уровня агрессивности.

Повышение уровня самосознания учителей повлияло на эффективность учебно-воспитательного процесса:

- а) у учителей появилась убежденность в своей социальной значимости;
- б) они стали работать более целеустремленно, инициативно, творчески, используя конструктивные способы преодоления трудностей;
- в) повысилась фрустрационная толерантность учителей, что неизбежно связано с созданием условий для содержательного сотрудничества учителя с учениками и учеников друг с другом;
- г) учителя стали учитывать и стимулировать степень самостоятельности, инициативы, творчества учеников, ориентируя их на собственные способности, возможности, мотивы.

### **Выводы по третьему разделу**

Итак, результаты проведенного опытного эксперимента дали основание сделать следующие выводы:

- а) соотношение трех подструктур самосознания: когнитивной, аффективной и производной от первых двух — поведенческой — определяет уровень развития профессионального самосознания учителя;
- б) низкий уровень развития профессионального самосознания характеризуется осознанием и самооценкой учителем лишь отдельных свойств и качеств, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, детерминирующий, как правило, неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие;
- в) высокий уровень развития профессионального самосознания определяется тем, что целостный образ Я учителя вписывается в общую систему его ценностных ориентации, связанных с осознанием целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения;
- г) по итогам первичной диагностики у большинства обследованных учителей контрольной и экспериментальной групп можно констатировать низкий уровень развития профессионального самосознания;

д) в результате проведения комплексной программы «Развитие профессионального самосознания учителя» у учителей экспериментальной группы произошел переход на качественно новый уровень профессионального самосознания, что явилось подтверждением нашей гипотезы.

Таким образом, для направленного формирования профессионального самосознания учителя необходимы разработка и применение комплексной стратегии, выявляющей потенциальные возможности учителя, связанные с корреляционными программами развития личности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В педагогической психологии проблема изучения и целенаправленного формирования профессионального самосознания учителя как целостной системы – одна из важнейших научно-практических проблем. От успешности ее решения в значительной степени зависит повышение эффективности труда учителя. В рамках личностно - развивающего подхода профессиональное развитие учителя понимается как рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – как активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии.

Субъективно-личностная сторона становления и развития профессионального самосознания учителя представляется нам малоисследованным в педагогике и психологии ресурсом. Это положение определило выбор темы нашего исследования, позволило сформулировать конкретные цели и задачи.

На начальном этапе исследования нами были проанализированы различные теоретические подходы и взгляды на сущность профессионального самосознания учителя, выявлены структурные компоненты, описаны стадии и уровни развития.

Теоретический анализ строения профессионального самосознания учителя показал, что структура профессионального самосознания в общих чертах совпадает со структурой самосознания личности и представляет собой взаимоперекрывающееся и взаимодополняющее соединение трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой. Вместе с тем, содержательные характеристики каждой подструктуры профессионального самосознания учителя (Я - понимания, Я - отношения и Я - поведения) включают в себя специфические характеристики, обуславливающие

саморазвитие и самоактуализацию учителя в профессиональной деятельности.

Фундаментальным условием профессионального развития учителя является переход на более высокий уровень самосознания. В качестве движущих сил профессионального развития выступают внутриличностные противоречия учителя, противоречивое единство рефлексивных Я учителя.

В работе представлена трехмерная модель пространства педагогического труда, включающая три компонента: личность учителя, педагогическую деятельность и педагогическое общение. Нами выделены интегральные характеристики личности учителя, которые обуславливают оптимальное функционирование и развитие не отдельных сторон, а труда учителя в целом.

Интегральные характеристики личности учителя – педагогическая направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная гибкость – детерминирует эффективность труда учителя и являются объектом профессионального развития (саморазвития) учителя.

Опираясь на теоретические положения и на основании практических исследований, нами была выдвинута идея о необходимости создания в рамках школы профильной адаптации профессионального пространства как среды интенсивного профессионально-образовательного и личностного развития, где гармонизирована и сбалансирована внешняя и внутренняя стимуляция роста профессионального самосознания педагога.

Реализация данного положения осуществлялась на базе средней общеобразовательной специализированной школы профильной адаптации №7 г.Павлодара:

- были проанализированы психолого-педагогические условия, способствующие повышению уровня профессионального самосознания учителя;
- разработана модель школы адаптивного типа, в рамках которой реализуются эти условия;
- разработана модель личности учителя школы адаптивного типа;

- разработана и апробирована в процессе формирующего эксперимента комплексная программа «Развитие профессионального самосознания учителя».

Данная программа включает комплекс различных форм и методов воздействия: традиционные лекции, обучающие семинары, экспресс-тренинги, деловые игры, диагностические процедуры, консультации. Акцент в развивающей части программы смещается с обучения учителя новым способам деятельности на преобразование мотивационной, когнитивной, аффективной и – в конечном счете – поведенческой структур его личности.

Это подтверждают экспериментальные данные вторичной диагностики: в результате проведения комплексной программы «Развитие профессионального самосознания учителя» у учителей экспериментальной группы произошел переход на качественно новый уровень профессионального самосознания, что явилось подтверждением нашей гипотезы. У учителей повысились самооценка, самоинтерес, уровень эмпатии; произошло снижение агрессивных проявлений в сфере субъект-субъектных взаимодействий; актуализировалось стремление эффективно решать внутриличностные противоречия.

Таким образом, для направленного формирования профессионального самосознания учителя необходимы разработка и применение комплексной стратегии, выявляющей потенциальные возможности учителя, связанные с корреляционными программами развития личности.

Мы считаем, что концепция и технология развития профессионального самосознания учителя позволяют решать вопросы, связанные с диагностикой, прогнозом, коррекцией профессионального развития педагога, а также строить инновационные проекты и программы непрерывного педагогического образования на качественно новом уровне: системно и технологично.

В связи с актуальностью данной темы, недостаточностью разработки прикладного аспекта, отсутствием адаптированного психолого-

педагогического инструментария продолжение исследований в этом направлении кажется нам перспективным и актуальным.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Образование: сокрытое сокровище // Доклад Международной комиссии по образованию XXI века. – Париж: ЮНЕСКО, 1997, - С. 21.
- 2.Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М., 1995.-286с.
- 3.Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный Гуманитарный фонд «Знание»,1996. – 264 с.
- 4.Якиманская И.С.Технология личностно-ориентированного образования //Директор школы. - 2000. - № 7 – С. 58.
- 5.Кондаков И. М. Внутренняя мотивация профессионального развития // Проблемы профессиональной социализации личности. - Кемерово, 1996.- 156 с.
- 6.Столин В.В. Самосознание личности. - М.: МГУ, 1983.- 284с.
- 7.Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. - М.: Политиздат, 1972.- 303 с.
- 8.Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. Т. 13.- 1992.- №5.- С.12-25.
- 9.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.- 304 с.
- 10.Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., 1994.- С.58.
- 11.Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта, 1998.- 245 с.
- 12.Кон И.С. Открытие Я.- М.: Просвещение, 1978.- 367 с.
- 13.Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности.- М.: Педагогика, 1996.- 254 с.
- 14.Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986.-422с.
- 15.Бехтерев В.М. Сознание и его границы. Казань, 1888.- 32 с.
- 16.Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
- 17.Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии.- М.: Наука, 1977.- 144 с.
- 18.Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности.- М.: Наука, 1975.- 187 с.

- 19.Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. - М.: Политиздат, 1972.- 303 с.
- 20.Мерлин В.С. Самосознание // Проблемы экспериментальной психологии личности: Уч. записки. Т.77. Вып. 6.- Пермь, 1970.- 79 с.
- 21.Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). - М.: Дело, 1994.- 216 с.
- 22.Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. – М.: Наука, 1990.- 221 с.
- 23.Столин В.В. Самосознание личности. - М.: МГУ, 1983.- С.57.
- 24.Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта, 1998.- 245 с.
- 25.Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. - М.: Мысль, 1971.- С.123.
- 26.Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения ранней юности. – М: Педагогика, 1981. – С.94.
- 27.Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя. - Л., 1986. - С.16.
- 28.Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя.- Киев, 1987.- 117 с.
- 29.Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
- 30.Метельский Г.И., Чикова О.М. О некоторых особенностях рефлексии учителя // Психология учителя: Тезисы докладов к 7 съезду общества психологов СССР. - М., 1989.- С. 33-34.
- 31.Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя. - Л., 1980.- С.14.
- 32.Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). - М.: Дело, 1994.- С. 74.
- 33.Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. - Л.: Знание, 1985.- С. 96.
- 34.Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта, 1998.- С.148.

35. Кон И.С. Открытие Я.- М.: Просвещение, 1978.- С.94.
36. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986. – С. 32.
37. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта, 1998.- С.154.
38. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. Т. 2. - М.: Педагогика, 1989.- 322 с.
39. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986. – С. 36.
40. Сластенин В.А. Учитель и время // Советская педагогика. 1990.- №9. – С. 5.
22. Бороздина Л.В. Что такое самооценка? // Психологический журнал. Т. 13.- №4. 1992.- С. 99 -100.
42. Митина Л.М. Диагностика коммуникативных способностей учителя. – Кемерово, 1996. – С.145.
43. Митина Л. М. Психологические аспекты труда учителя. – Тула, 1991. – С.94.
44. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – С.145.
45. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993. -- С. 56.
46. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – С.145.
47. Вачков И.В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя. - М.: Просвещение, 1995.- С. 76.
48. Вачков И.В. Уровни развития самосознания учителя. - М.: Просвещение, 1995.- С. 66.
49. Митина Л.М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя. – М.: Дело, 1992. – С.86.
50. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976.- 254 с.
51. Сластенин В.А., Шутенко А.И. Профессиональное самосознание учителя. – М., 1995.- С. 52-58.

- 52.Зеер Э.Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера – педагога. – Л., 1988.- С.28.
- 53.Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта, 1998.- С.124.
54. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – С.149.
- 55.Митина Л.М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя. – М.: Дело, 1992. – С.127.
- 56.Кондаков И.М. Внутренняя мотивация профессионального развития. – Кемерово, 1996. – С. 51.
- 57.Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). - М.: Дело, 1994.- С. 79.
- 58.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. Т. 2. - М.: Педагогика, 1989.- 322 с.
- 59.Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. – М.: Флинта, 1997. – С.36.
- 60.Сластенин В.А., Шутенко А.И. Профессиональное самосознание учителя. – М., 1995.- 246 с.
- 61.Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993. – 286 с.
- 62.Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта, 1998.- 278 с.
- 63.Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону, 1997. – С.86.
64. Леонтьев В. Г. Основные направления изучения активности личности // Психология и педагогика активности личности. - Новосибирск, 1992.- С.69.
- 65.Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии, 1987. - № 4.- С.47-49.
- 66.Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта, 1998.- С.94.
- 67.Выготский Л. С. Педагогическая психология. - М., 1996.- С.85.

68. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М., 1982.- 286 с.
69. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М., 1995.- С.32.
70. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993. – С. 76.
71. Митина Л.М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя. – М.: Дело, 1992. – С.96.
72. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта, 1998.- 278 с.
73. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования //Директор школы. - 2000. - № 7. – С.94.
74. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М., 1995.- С.62.
75. Сластенин В.А., Шутенко А.И. Профессиональное самосознание учителя. – М., 1995.- 246 с.
76. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: Теоретические основы и практическая реализация. – М.: Педагогика, 1996. – 286 с.
77. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону, 1997. – 312 с.
78. Митина Л.М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя. – М.: Дело, 1992. – 254 с.
79. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: МГУ, 1983.- С.65.
80. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: Просвещение, 1996. – С.78.
81. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Педагогика, 1996. – С.187.
82. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1991. – С.65.