**Введение**

Стратегическое направление экономического и социального развития нашей страны требует новых высококвалифицированных субъектов профессиональной деятельности во всех сферах, отличающихся, прежде всего тем, что они являются носителями новейших знаний и технологий. Со сменой требований к субъекту деятельности меняются требования к процессу его профессионализации, что вызывает необходимость проектирования профессиональной и образовательной среды и соответствующего концептуального, теоретического и технологического обеспечения данного процесса. Разработка концепции профессионального развития субъекта деятельности становится сегодня актуальной научно-практической задачей.

В центре любых инновационных процессов стоит фигура педагога, ведь от того, насколько личностно и нравственно развитыми выпускники будут покидать стены различных образовательных учреждений, зависит будущее России.

Спектр задач, исследуемых и решаемых педагогической психологией в настоящее время, расширяется. Это обусловлено не только тем, что ею изучаются процессы социализации личности, но и главное – становления личности как индивидуальности. Обычно развитие человека, педагога подчиняется законам интериоризации, но в нем присутствуют также процессы недоинтериоризированности (А.В.Михайлов; В.П.Зинченко). Таким образом, субъектный опыт, получаемый педагогом в процессе его профессиональной деятельности, зачастую является не позитивным, а негативным фактором развивающегося ученика как одного из субъектов образовательного процесса.

Поэтому предметом исследований педагогической психологии является изучение закономерностей становления и развития как ученика, так и педагога, уровень профессионализма которого опосредованно влияет на развитие учащегося не только как субъекта учения, но и субъекта целостной жизнедеятельности.

Процесс профессионализации в отечественной психологической науке исследуется в связи с онтогенетическим развитием человека, его личностными качествами, местом и ролью способностей и интересов, формированием субъекта труда, проблемой жизненного пути и самоопределения, выявлением требований, предъявляемых профессией к человеку, становлением профессионального сознания и самосознания в рамках различных школ и направлений.

Так, В.А.Машин рассматривает профессионализацию как один из центральных процессов развития человека в зрелом возрасте, который направлен не столько на усвоение фиксированного объема профессиональных действий, сколько на преобразование самого субъекта деятельности.

Л.М.Митина, сравнивая личностное и профессиональное развитие учителя, отмечает процесс ломки стереотипов традиционных форм профессионализации, определяет взаимосвязь профессионального развития и личностного, в основе которых лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к творческой самореализации. Она выделяет три стадии профессионализации: адаптацию, становление и стагнацию, а рассмотрение профессионального развития как непрерывного процесса самопроектирования личности позволяет вычленить три стадии ее перестройки: самоопределение, самовыражение и самореализацию.

О.П. Щотка также связывает личностное развитие человека с профессиональным, рассматривая их в контексте профессионального становления. По мнению автора, профессиональное становление это динамичный многоуровневый процесс, который занимает значительный период жизненного пути и не сводится к профессиональному обучению. Переход к каждой последующей стадии закладывается на предыдущей и сопровождается возникновением у субъекта ряда противоречий и нормативных кризисов.

Целью работы было выявление педагогических условий профессионального роста педагога.

Предмет исследования – комплекс педагогических условий профессионального роста учителей.

Объект – профессиональный рост педагогов

Гипотеза исследования: мы предположили, что молодые неопытные специалисты имеют более высокий уровень парциальной сформированности и готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию.

В соответствии и поставленной целью и выдвинутой гипотезой решались следующие задачи:

1. провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме профессионального роста личности педагога;
2. выявить и теоретически обосновать этапы и условия профессионального роста;
3. разработать систему психолого-педагогических приемов и методов для исследования условий профессионального роста педагога.

Методы исследования – методики «Мотивация на успех», «Мотивация на избежание неудач», «Готовность к риску», разработанные Т.Элерсом, а также методика Н.П. Фетискина «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию».

**Глава I. Профессиональный рост педагогов в образовании**

**1. Психологические закономерности профессионализации**

Одна из основных задач психологической науки и практики заключается в том, чтобы помогать человеку наиболее полно и эффективно реализовать себя в труде, получать удовлетворение от трудового процесса. Решение указанной задачи возможно лишь на основе изучения психологических закономерностей трудовой деятельности, роли психических функций и их индивидуальных особенностей в реализации трудовых задач, характеристик процесса взаимной адаптации человека и различных компонентов деятельности (ее средств, содержания, условий и организации), что и является основным предметом исследования психологии труда [1;84-85].

Изучение психологических аспектов различных видов трудовой деятельности человека основано также на достижениях различных отраслей психологии (например, социальной психологии, дифференциальной психологии, психофизиологии, психологии личности). В психологии трудовой деятельности широко используются теоретические и методически материалы из ряда других наук и областей знаний: социологии, педагогики, физиологии и гигиены труда, медицины, технической эстетики, информатики, кибернетики.

Психологические особенности и закономерности трудовой деятельности человека, содержания практических рекомендаций по обеспечению ее эффективности и безопасности являются в той или иной степени специфическими для каждой специальности и профессии. Эта специфичность, подчас уникальность, определяется конкретным содержанием ряда характеристик, компонентов трудовой деятельности (средств, процесса, условий, организации, субъекта труда), которые можно рассматривать как ее классификационные признаки.

Проблема профессионального становления личности является отражением более общей проблемы соотношения личности и профессии в целом. Существуют две основные парадигмы этого взаимодействия. Первая заключается в отрицании влияния профессии на личность. Сторонники этого подхода исходят из традиционного, идущего от древнегреческой идеалистической философии тезиса об изначальной "профессиональности" человека. Это означает, что, выбрав профессию, личность не изменяется на протяжении всего времени осуществления трудовых функций [7;197-199].

В частности, американский исследователь Т. Парсонс считал, что для правильного выбора профессии индивиду необходимо иметь ясное представление о себе и своих способностях. Помимо этого индивид должен знать о требованиях, предъявляемых к нему профессией и возможностях реализации поставленных целей. Заканчивается этап выбора установлением соответствия между требованиями профессии и способностями личности. Такой подход демонстрировал слишком упрощенный взгляд на личность и профессию. Трудовая деятельность личности, при этом, понималась как механическая сумма заданий и трудовых функций.

Вторая парадигма взаимодействия профессии и личности характерна для большинства зарубежных исследователей и является общепринятой в отечественной психологии. Она заключается в признании факта влияния профессии на личность и изменение личности в ходе профессионального развития. Процесс формирования личности профессионала получил в отечественной психологии название профессионализации.

Профессиональное развитие является неотъемлемой частью профессионализации личности. Начинается оно на стадии освоения профессии и продолжается на последующих этапах. Более того, оно не заканчивается на стадии самостоятельного выполнения деятельности, а продолжается вплоть до полного отхода человека от дел, приобретая специфическую форму и содержание [11;139-142]

Рассмотрим несколько целостных концепций профессионального становления личности.

Центральное место в концепции профессионального становления, разрабатываемой Т.В.Кудрявцевым, занимает разработка стадиальности процесса профессионального становления. I стадия - возникновение профессиональных намерений. Ее критерием является социально и психологически обоснованный выбор профессии. II стадия - профессиональное обучение. Цель этой стадии репродуктивное усвоение профессиональных знаний, навыков и умений. Психологический критерий - профессиональное самоопределение. III стадия - процесс активного вхождения в профессию. Критерием этой стадии являются достаточно высокие показатели деятельности, определенный уровень развития ПВК и психологический комфорт. Наконец, последняя стадия - полная реализация личности в профессии. Уровень реализации характеризуется не только высокой степенью овладения операционной сферой, но творческим ее выполнением, формированием индивидуального стиля, а также постоянным стремлением к самосовершенствованию.

Большое значение придается в данной концепции кризисным ситуациям, возникающим при переходе от одной стадии к другой. Кризисы эти обусловлены рассогласованием между ожидаемым и достигаемым результатом, ломкой концепции самого себя и построением новой.

Главным недостатком данной концепции является то, что стадии профессионального становления соотнесены с этапами жизненного пути человека и потому ограничены временными рамками. Несмотря на недостатки, данная концепция позволяет наметить перспективы дальнейшего развития изучения процесса профессионализации.

Среди зарубежных концепций профессионального развития остановимся на взглядах Д. Сьюпера. Разработка данной концепции явилась реакцией на недостатки статического подхода к исследованию проблем профессионального развития.

По мысли Д. Сьюпера, выбор профессии является длительным процессом, в результате которого ребенок увеличивает связь с жизнью. Основное внимание должно быть уделено изменению поведения человека в процессе профессионального развития, процесс которого индивидуально своеобразен и неповторим.

В процессе профессионального развития Д. Сьюпер выделяет следующие стадии:

1. Стадия пробуждения (от рождения до 14 лет). Я-концепция развивается благодаря идентификации ребенка со значимыми взрослыми. На первой фазе данной стадии - фазе фантазии (4-10 лет) - профессиональные роли разыгрываются в фантазиях ребенка; в фазе интересов (11-12 лет) формируются профессионально-значимые предпочтения; в фазе способностей (13-14) лет опробываются индивидуальные способности, появляются представления о профессиональных требованиях и образовании.

2. Стадия исследования (от 15 до 24 лет). Индивид пытается попробовать себя в различных ролях при ориентации на свои индивидуальные возможности. В тентативной фазе (15-17 лет) делается предварительный профессиональный выбор, оцениваются свои собственные возможности; на фазе апробации (20-24 года) ведется поиск поля деятельности в профессиональной жизни. Между этими двумя фазами есть еще одна - фаза перехода (17-20 лет). В этой фазе происходит попытка реализации Я-концепции.

3. Стадия консолидации (25-44 года). Индивид стремится к устойчивому положению в профессиональном плане.

4. В стадии сохранения (36-64 года) профессиональное развитие идет уже без выхода за рамки найденного профессионального поля, что возможно на предыдущей стадии.

5. Стадия спада (с 65 лет) происходит развитие новых ролей: частичное участие в профессиональной жизни, наблюдение за профессиональной деятельностью других.

Наиболее важным достижением представленной концепции является то, что профессиональное развитие понимается как длительный, целостный процесс развития личности.

Следует отметить недостаточно проработанные вопросы в концепции Д.Сьюпера. Он рассматривает процесс профессионального развития как количественное увеличение каких-то параметров, то есть понятие развития подменяется понятием увеличения; качественных различий между стадиями не вводится. И здесь, как и в других концепциях, стадиальность профессионального развития соотносится с этапами жизненного пути, то есть как жестко детерминированное возрастными рамками. Не рассматриваются внутренние противоречия, возникающие на каждой стадии, в результате разрешения которых возможен переход на следующую стадию.

Таким образом, профессиональное развитие - довольно сложный процесс, имеющий циклический характер. В ходе профессионального развития человек не только совершенствует свои знания, умения и навыки, развивает профессиональные способности, но может испытывать и отрицательное воздействие этого процесса. Такое воздействие приводит к появлению разного рода деформаций и состояний, снижающих не только профессиональные успехи, но и негативно проявляющихся в "непрофессиональной" жизни. В этой связи можно говорить о восходящей (прогрессивной) и нисходящей (регрессивной) стадиях профессионального развития [19;72-75].

При частичном регрессе профессионального развития затрагивается какой-то один элемент. Полный регресс означает, что негативные процессы затронули отдельные структуры психологической системы деятельности, приводя их к разрушению, что может снизить эффективность выполнения труда. Признаком негативного влияния профессии на личность является появление самых разных профессиональных деформаций или специфических состояний (например, психического "выгорания").

Слово "деформация" (от лат. искажение) означает изменение физических характеристик тела под воздействием внешней среды. Деформация распространяется на все стороны физической и психологической организации человека, которые изменяются под влиянием профессии. Это влияние носит явно отрицательный характер, что очевидно из примеров, приводимых исследователями (искривление позвоночника, близорукость у конторских служащих и так далее). Профессиональная деформация может привести к затруднениям в повседневной жизни и снижению эффективности труда.

Механизм возникновения профессиональной деформации имеет довольно сложную динамику. Первоначально неблагоприятные условия труда вызывают негативные изменения в профессиональной деятельности в последствии. Затем, по мере повторения трудных ситуаций, эти отрицательные изменения могут накапливаться и приводить к перестройке личности, что далее проявляется в поведении и общении.

Таким образом, профессия может существенным образом менять характер человека, приводя как к положительным, так и отрицательным последствиям. Трудность борьбы с профессиональной деформацией заключается в том, что она, как правило, не осознается работником. Поэтому профессионалам очень важно знать о возможных последствиях этого явления и более объективно относиться к своим недостаткам в процессе взаимодействия с окружающими в повседневной и профессиональной жизни [13;125-128].

1. **Психологические особенности личности педагога**

То, насколько будет полноценным психическое и личностное развитие школьников, развитие их мотивов и потребностей, интересов и склонностей, самостоятельного творческого мышления, их самосознания, социальной активности и нравственной воспитанности, во многом зависит от учителя как личности и как профессионала. Новые социальные запросы на современном этапе развития общества не снижают актуальности этой проблемы; напротив, обостряют ее, наполняют новым качественным содержанием — усилением акцента на взаимодействии теории и практики в психологии педагогического труда (как в анализе, так и в процессе подготовки учителя). Практические педагогические воздействия учителя на ученика, осуществляемые без учета психологических механизмов развития личности ребенка, не тольконе приведут к желаемой цели, но и затормозят развитие личности ребенка, закроют для него путь к творчеству и самоактуализации .

Отечественная педагогическая психология накопила богатейший материал исследований в области психологии педагогического труда. П.П. Блонский, Л.С.Выготский, Ф.Н.Гоноболин, В.А.Кан-Калик, С.В. Кондратьева, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Н.Д. Левитов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, И.В. Страхов, Г.С. Сухобская, А.И. Щербаков — вот далеко не полный перечень исследователей, к фундаментальным трудам которых может обратиться любой заинтересованный читатель.

В психологии педагогического труда принято выделять особенности личности учителя, деятельности и педагогического общения. При анализе психологии личности учителя выделяют, прежде всего, те особенности, черты, проявления личности, которые отвечают требованиям педагогической профессии, обеспечивают успешное овладение полноценной педагогической деятельностью, т.е. приобретают профессионально педагогическую значимость. В.А. Крутецкий и Е.Г. Балбасова выделили в структуре профессионально значимых качеств личности учителя (имея в виду своеобразную эталонную модель учителя) четыре подструктурных блока:

1. идейно-нравственный моральный облик;
2. педагогическая направленность;
3. педагогические способности — общие и специальные;
4. педагогические умения и навыки.

Наибольшее внимание было уделено исследованию педагогических способностей — общих (необходимых всем учителям, независимо от преподаваемого предмета) и специальных (с учетом специфики преподаваемого предмета).

Большинство моделей педагогических способностей подразделяются на четыре подгруппы:

1. системные модели;
2. структурные модели;
3. псевдопрогнозирующие;
4. прогностические модели.

К первой подгруппе относятся системные модели педагогических способностей. Например, модель педагогических способностей учителей средней школы, которые были изучены Ф.Н. Гоноболиным. Автором выявлены свойства индивидуальности, структура которых и составляет собственно структуру главных компонентов педагогических способностей:

1. способность делать учебный материал доступным для учащихся;
2. понимание учителем ученика;
3. творчество в работе;
4. педагогическое волевое влияние на детей;
5. способность организовывать детский коллектив;
6. интерес к детям;
7. содержательность и яркость речи;
8. ее образность и убедительность;
9. педагогический такт;
10. способность связывать учебный предмет с жизнью;
11. наблюдательность (по отношению к детям);
12. педагогическая требовательность и т.п.

Ко второй подгруппе относятся так называемые структурные модели педагогических способностей, гипотетически влияющих на эффективность преподавания. Так, В.А. Сластенин, определяя педагогическое мастерство как высшую форму профессиональной направленности личности, выделил четыре подуровня личностной организации учителя, включающих:

1. перечень свойств и характеристик личности учителя;
2. перечень требований к психолого-педагогической подготовке;
3. объем и содержание академической подготовки;
4. объем и содержание методической подготовки по конкретной специализации.

Из данной гипотетической структуры выводятся главные составляющие педагогических способностей:

1. направленность (идейная, профессионально-педагогическая, познавательная);
2. общие академические способности (интеллектуальные и т.п.);
3. частные дидактические способности (специальные или навыки владения методиками преподавания по конкретным дисциплинам).

К третьей подгруппе относятся так называемые псевдопрогнозирующие модели педагогических способностей.

По мнению Н.В. Кузьминой, педагог кроме организаторских способностей должен обладать еще коммуникативными, конструктивными, проективными и гностическими способностями.

К четвертой подгруппе относятся так называемые прогностические модели педагогических способностей, например, Дж. Райнса. С помощью специально обученных экспертов была обследована выборка из шести тысяч учителей в процессе открытого урока в 1700 школах США. Обследование проводилось на протяжении шести лет. По завершении сбора информации весь массив данных рейтинга подвергался факторному анализу. Удалось обнаружить девять факторов, влияющих на формирование имиджа хорошего педагога:

1. фактор сопереживания (дружелюбия) - эгоцентричности (равнодушия);
2. фактор деловитости (системности) — безалаберности;
3. фактор ведения уроков, стимулирующих творческие возможности учащихся - скучного, однообразного ведения занятия;
4. фактор доброжелательного — недоброжелательного отношения к ученикам;
5. фактор принятия — непринятия демократического типа преподавания;
6. фактор доброжелательного - недоброжелательного отношения к администрации и другому персоналу школы;
7. фактор склонности к традиционному — либеральному типу преподавания;
8. фактор эмоциональной стабильности - нестабильности;
9. фактор хорошего словесного понимания.

Один компонент общих способностей рассматривается отдельно как их основной стержень, как совершенно обязательная предпосылка успешной учебно-воспитательной работы. Это — расположенность к детям, которая характеризуется сердечной привязанностью к ним, желанием, стремлением (и даже жизненной потребностью) с ними работать. Расположенность учителя к ученикам выражается в чувстве глубокого удовлетворения от педагогического общения с ними, от возможности проникнуть в своеобразный детский мир, влиять на формирование детской психики, во внимательном, доброжелательном и чутком отношении к ним (но не в мягкотелости, безответственной снисходительности и сентиментальности), в искренности и простоте обращения с детьми. Как показывают исследования, всех успешно работающих учителей отличает именно эта особенность.

Для учителя труда необходимы такие специальные способности, как техническое мышление, техническое пространственное воображение, техническая наблюдательность, техническая память, комбинаторная способность, техническая сноровка, чувство практической целесообразности и др. [18;57-58].

Личность учителя развивается и формируется в системе общественных отношений, в зависимости от духовных и материальных условий его жизни и деятельности, но прежде всего - в процессе педагогической деятельности и педагогического общения. Каждая из сфер труда учителя предъявляет особые требования к его личностным качествам; успешность педагогической деятельности во многом обусловлена уровнем развития определенных личностных качеств, взаимосвязанных между собой, что позволяет структурировать их определенным образом (рис. 1).

Как видно на рисунке, все элементы системы связаны друг с другом на горизонтальном и вертикальном уровнях и образуют единое целое - личность учителя.

Центральный уровень структурно-иерархической модели личности учителя составляют такие профессионально значимые качества, как педагогическое целеполагание ( П Ц ) , педагогическое мышление ( П М ), педагогическая направленность- ( П Н ) , педагогическая рефлексия (ПР), педагогический такт (ПТ). Заметим, что каждое из этих качеств представляет комбинацию из более элементарных и частных личностных свойств, которые формируются в деятельности, общении и в определенной степени зависят от наследственных задатков. Самый высокий уровень составляют педагогические способности — проектировочно-гностические и рефлексивно-перцептивные, которые рассматриваются как особая комбинация личностных качеств и свойств.

Рис. 1. Структурно-иерархическая модель личности учителя (по Л.М.Митиной)

Список личностных свойств учителя весьма значителен: вдумчивость, вежливость, взыскательность, внимательность, воспитанность, впечатлительность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброжелательность, добросовестность, доброта, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, общительность, организованность, ответственность, отзывчивость, патриотизм, педагогическая эрудиция, политическая сознательность, порядочность, правдивость, предусмотрительность, принципиальность, самокритичность, самостоятельность, скромность, смелость, сообразительность, справедливость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность [16;92-95].

Гармония в структуре личности учителя достигается не на основе равномерного и пропорционального развития всех качеств, а прежде всего за счет максимального развития тех способностей, которые создают преобладающую направленность его личности, придающую смысл всей жизни и деятельности педагога. Исследователи психологии труда учителя практически единодушны в том, что основным в формировании структуры личности учителя является педагогическая направленность его деятельности. Именно педагогическая направленность как устойчивая система мотивов определяет поведение учителя, его отношение к профессии, к своему труду, но прежде всего к ребенку (направленность на него, принятие личности ребенка). По утверждению Л.М. Митиной, отсутствие этого профессионально значимого качества личности у учителя приводит к тому, что индивидуально-психологическое содержание ребенка обезличивается... И, наоборот, учитель, направленный на ребенка, всегда ориентирован на уникальную неповторимость каждого ученика, на развитие его индивидуальных способностей, и прежде всего нравственной сферы.

Об этом же, по существу, говорят специалисты, придавая особое значение такому компоненту, как расположенность к детям, которая пронизывает все стороны деятельности учителя. Эти же идеи в центре внимания представителей гуманистической психологии.

В исследованиях видного отечественного психолога Н.Д. Левитова показаны слагаемые педагогического авторитета, прежде всего в деятельности учителя как воспитателя. Он направлен на то, чтобы учащиеся изменялись в соответствии с воспитательными целями; он органически связан со всей личностью учителя в целом, во всем разнообразии ее проявлений; отношение школьников к авторитетному для них педагогу характеризуется эмоциональной окрашенностью, эмоциональной насыщенностью. В психологическом плане проблема авторитета учителя связана с изучением характерологических (стержневых) черт личности; качеств, мешающих учителю-воспитателю быть авторитетным; становления (завоевания) авторитета и его динамики (в том числе расцвета и упадка) и вопроса о самом процессе воздействия учителя на детей.

Важным профессиональным качеством учителя является его стрессоустойчивость. Проявления стресса в работе учителя разнообразны и обширны. Так, в первую очередь, выделяются фрустрированность, тревожность, изможденность и выгорание. В отечественных исследованиях в перечень стрессовых реакций учителей включается до 14 различных проявлений. Поэтому стрессоустойчивость рассматривается как профессионально значимое качество личности учителя.

Важным фактором социальной адаптации к стрессовым ситуациям является развитая социально-психологическая толерантность (терпимость) личности педагога. Нетерпимость в значительной мере обусловлена стереотипами личности, негативными установками межличностного оценивания. На ее проявление могут влиять различные черты характера: агрессивность, эгоцентричность, доброжелательность, доминантность и др.

В работе А.А. Реан и А.А. Баранова выявлено преимущество педагогов высокого уровня педагогического мастерства по уровню развития социально-психологической толерантности (на основе показателей раздражительности и реактивной агрессивности) над учителями низкого уровня педагогического мастерства, что существенно влияет на степень стрессоустойчивости педагогов. Нетерпимость низкоуспешных педагогов повышает их подверженность стрессу. Падение показателей раздражительности при снижении агрессивности служит доказательством положительного вклада толерантности в стрессоустойчивость высокоуспешных учителей [16;92-93].

С ростом внутреннего контроля учителя высокого уровня педагогического мастерства эффективнее справляются с трудностями (стрессорами) учебно-воспитательного процесса. В то же время у педагогов низкого уровня педагогического мастерства частые профессиональные неудачи, приводящие к повышению стрессовых реакций, отрицательно сказываются на внутренней локализации контроля над значимыми событиями, что, в свою очередь, способствует выработке у них механизма противодействия стрессу по типу защитной экстернальности.

Рост самооценки в группе высокоуспешных учителей положительно связан со стрессоустойчивостью, тогда как у педагогов низкого уровня педагогического мастерства он отражает повышение степени подверженности стрессу [14].

В исследовании Л.М. Митиной показано, что степень социальной адаптации (эмоциональной стабильности): а) в среднем по группам учителей ниже, чем у других профессиональных групп (инженеров, летчиков и т.п.); б) у многих учителей (более 30%) показатель социальной стабильности равен или даже ниже, чем у больных неврозами; в) у группы молодых учителей этот показатель выше, чем у группы учителей со стажем; г) уровень социальной адаптации у учителей, работающих с подростками, выше, чем у учителей, работающих с младшими и старшими классами.

1. **Профессиональное саморазвитие педагога как условие развития личности педагога**

Утверждение К. Д.Ушинского о том, что педагог живет до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение. Сама жизнь поставила на повестку дня проблему непрерывного педагогического образования. А.Дистервег писал, имея в виду учителя: "Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием" [3;74].

Способность "творить себя" в соответствии с социально-нравственными идеалами, в которых профессиональная компетентность, богатая духовная жизнь и ответственность стали бы естественными условиями человеческой жизни, острейшей потребностью дня.

Профессиональное саморазвитие, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников активности. Обычно движущей силой и источником самовоспитания педагога называют потребность в самосовершенствовании.

Различают внешние и внутренние источники активности саморазвития. Внешние источники (требования и ожидания общества) выступают в качестве основных и определяют направление и глубину необходимого саморазвития. Вызванная извне потребность педагога в самовоспитании в дальнейшем поддерживается личным источником активности (убеждениями, чувством долга, ответственности, профессиональной чести, здорового самолюбия и т.п.). Эта потребность стимулирует систему действий по самосовершенствованию, характер которых во многом предопределяется содержанием профессионального идеала. Другими словами, когда педагогическая деятельность приобретает в глазах педагога личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании, тогда и начинается процесс саморазвития [10;325-327].

Для развертывания процессов саморазвития большое значение имеет уровень сформированности самооценки. Психологи отмечают два приема формирования верной самооценки. Первый состоит в том, чтобы соотнести уровень своих притязаний с достигнутым результатом, а второй - сопоставить их с мнениями окружающих. Если притязания невысоки, то это может привести к формированию завышенной самооценки. Изучение характера затруднений в деятельности педагогов показало, что только те, кто ставят перед собой высокие задачи, имеют затруднения. Это, как правило, творчески работающие педагоги. Те же, кто не имеют высоких притязаний, обычно удовлетворены результатами своей работы, высоко их оценивают, в то время как отзывы об их работе далеки от желаемых. Вот почему так важно каждому человеку, избравшему педагогическую профессию, сформировать в своем сознании идеальный образ педагога [6;261-262].

Если к саморазвитию относиться как к целенаправленной деятельности, то обязательным компонентом ее должен быть самоанализ. Педагогическая деятельность предъявляет особые требования к развитию познавательных психических процессов: мышления, воображения, памяти и др. Не случайно многие психологи и педагоги в ряду профессионально значимых свойств личности учителя называют способность к распределению внимания, профессиональную память на лица, имена, психические состояния, педагогическое воображение, наблюдательность и т.д.

Составной частью профессионального саморазвития является самообразовательная работа педагога.

Овладение умениями и навыками самостоятельной работы начинается с установления гигиенически и педагогически обоснованного режима дня. Надо так спланировать свою учебную и внеучебную деятельность, чтобы оставалось время и для самообразовательной работы, и для культурного отдыха.

В деятельности педагога, для которого характерна культура умственного труда, проявляются следующие компоненты:

1. культура мышления как совокупность умений анализа и синтеза, сравнения и классификации, абстрагирования и обобщения, "переноса" полученных знаний и приемов умственной деятельности в новые условия;
2. устойчивый познавательный процесс, умения и навыки творческого решения познавательных задач, умения сосредоточиться на главных, наиболее важных в данный момент проблемах;
3. рациональные приемы и методы самостоятельной работы по добыванию знаний, совершенное владение устной и письменной речью;
4. гигиена умственного труда и его педагогически целесообразная организация, умение разумно использовать свое время, расходовать физические и духовные силы.

Наиболее эффективный путь профессионального самообразования педагога - его участие в творческих поисках педагогического коллектива, в разработке инновационных проектов развития образовательного учреждения, авторских курсов и педагогических технологий и т.д.

Саморазвитие имеет как бы двойной педагогический результат. С одной стороны - это те изменения, которые происходят в личностном развитии и профессиональном росте, а с другой - овладение самой способностью заниматься саморазвитием. Судить о том, овладел ли будущий педагог этой способностью, можно по тому, научился ли он осуществлять следующие действия [4;201-202].

1. целеполагание: ставить перед собой профессионально значимые цели и задачи саморазвития;
2. планирование: выбирать средства и способы, действия и приемы саморазвития;
3. самоконтроль: осуществлять сопоставление хода и результатов саморазвития с тем, что намечалось;
4. коррекция: вносить необходимые поправки в результаты работы над собой.

Овладение такими действиями требует времени и определенных умений. Поэтому исследователи выделяют 3 стадии профессионального саморазвития.

На начальной стадии овладения профессиональным самовоспитанием его цели и задачи неконкретны, их содержание недостаточно определено. Они существуют в виде неопределенного желания стать лучше вообще, которое появляется при воздействии внешних стимулов. Средства и способы самовоспитания еще не вполне освоены. Процесс самовоспитания протекает как учебная процедура, поэтому студент нуждается в помощи со . стороны значимого другого (преподавателя).

На второй стадии овладения саморазвитием целеполагание становится более определенным и конкретным. При этом цели и задачи, которые ставит перед собой студент, касаются конкретных качеств его личности. Многое в процедурах саморазвития зависит от внешних обстоятельств. Однако по мере накопления опыта процедуры реализации саморазвития сокращаются. Рассудительность, самоинструкция, самокритичность - существенные проявления саморазвития на этой стадии.

На третьей стадии саморазвития педагог самостоятельно и обоснованно формулирует его цели и задачи. При этом содержание саморазвития поднимается от частных качеств до глобальных или общих профессионально значимых свойств личности. Планирование работы над собой, отбор средств самовоздействий осуществляются легко. Все основные действия саморазвития - целеполагание, планирование, самоконтроль, самокоррекция - осуществляются автоматически, непринужденно.

1. **Развитие творческой индивидуальности педагога, влияющей на профессиональный рост**

В настоящее время утверждение о том, что педагогическая деятельность является по своей природе творческой, стало общепринятым. Гуманизация образования в значительной степени зависит от ориентации учителя на творчество в его деятельности. Уровень творчества показывает меру реализации учителем своих возможностей и является важнейшей характеристикой его личности, обусловливающей авторский педагогический стиль.

Творческую индивидуальность учителя характеризует прежде всего потребность в самореализации, т.е. стремление к возможно более полной реализации своих потенций в профессиональной деятельности. Потребность в самореализации характерна для человека с достаточно развитым самосознанием, способного к выбору.

Теоретическое и практическое значение в этой связи приобретает идея единства потенциального и актуального в развитии личности педагога. Согласно этой идее необходимо учитывать не только уже проявившиеся, существующие, но и потенциальные характеристики личности, те природные особенности, которые еще не проявились. Формой потенциального выступают цели, стремления, идеалы личности, а также объективные перспективы и возможности ее развития [15;99-103].

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что человека как личность характеризует не только то, что есть, но и то, чем он хочет стать, к чему он активно стремится, т.е. его характеризует не только то, что уже сложилось и составляет содержание его внутреннего мира и деятельности, но и то, что является сферой возможного развития.

Деятельность учителей-новаторов, мастеров педагогического труда доказывает, что чем ярче индивидуальность педагога, тем гармоничнее сочетаются в нем профессионализм и духовная культура, тем своеобразнее он воспринимает, оценивает и преобразует окружающую действительность, а потому он более интересен учащимся, обладает большими возможностями влияния на развитие их личности.

Творческая индивидуальность проявляется не только в освоении накопленной человечеством культуры и развитии на этой основе индивидуальной духовной культуры. Она прежде всего выражается в активной преобразовательной деятельности, в процессах личностного выбора и личностного вклада, полной отдачи себя.

В отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог-новатор, создает свою педагогическую технологию, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата [8;52-54].

Творческий потенциал педагога формируется на основе двух компонентов: педагогического профессионального и социального опыта.

Без специальной подготовки и знаний успешное педагогическое творчество невозможно. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку педагог на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые оригинальные пути и способы ее решения.

Педагогу приходится часто решать множество типовых и нестандартных педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Решая эти задачи, педагог, как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска: анализирует педагогическую ситуацию; проектирует результат в соответствии с исходными данными; анализирует имеющиеся средства, необходимые для проверки предположения и достижения искомого результата; оценивает полученные данные; формулирует новые задачи.

Следовательно, творческая педагогическая деятельность складывается из следующих этапов: возникновение замысла, его проработка и преобразование в идею - гипотезу, поиск способа воплощения замысла и идеи. Опыт творчества приобретается педагогом при условии систематических упражнений в решении специально подобранных задач, отражающих педагогическую действительность, и организации как учебной, так и реальной профессионально-ориентированной деятельности будущих педагогов.

Часто сферу проявления творчества педагога непроизвольно сужают, сводя ее к нестандартному, оригинальному решению педагогических задач. Между тем творчество педагога проявляется и при решении коммуникативных задач, выступающих своеобразным фоном и основанием педагогической деятельности

В сфере личности педагогическое творчество проявляется как самореализация педагога на основе осознания себя творческой индивидуальностью, как определение индивидуальных путей своего профессионального роста и построение программы самосовершенствования [9;55-57].

Выделяют следующие уровни педагогического творчества:

1. Воспроизведение готовых рекомендаций (элементарного взаимодействия с классом): педагог использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам, но он действует "по методичке", "по шаблону", по опыту других учителей.
2. Оптимизация деятельности на уроке, начиная с его планирования, когда творчество проявляется в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного педагогу содержания, методов и форм обучения.
3. Использование творческих возможностей живого общения с учениками.
4. Использование готовых приемов с привнесением личностного начала, соответствующего творческой индивидуальности педагога, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню развития класса.

Итак, педагогическое творчество само по себе - это процесс, начинающийся с усвоения того, что уже было накоплено (адаптация, репродукция, воспроизведение знаний и опыта), переходящий к преобразованию существующего опыта. Это путь от приспособления к педагогической ситуации до ее преобразования, что и составляет суть динамики творчества учителя.

Часто творчество связывают только с передовым педагогическим опытом. Однако это не совсем верно. Под передовым опытом понимают высокое мастерство педагога. Его опыт может и не содержать в себе чего-либо нового, оригинального, но служить образцом для учителей, которые еще не овладели педагогическим мастерством. В этом смысле достигнутое педагогом-мастером представляет собой передовой опыт, достойный распространения. Это характерно для первого и второго уровней педагогического творчества.

Третий и четвертый уровни педагогического творчества содержат в себе элементы творческого поиска, новизны, оригинальности и обычно приводят к новаторству. Оно открывает новые пути в образовательной практике и педагогической науке. Следствием могут быть как частичные изменения в содержании образования и педагогических технологиях, так и глобальные преобразования в сфере образования. Поэтому именно новаторский опыт подлежит анализу, обобщению и распространению в первую очередь.

Творческий потенциал любого человека, в том числе и педагога, характеризуется рядом особенностей личности, которые называют признаками творческой личности. Существуют различные перечни таких признаков. Одни авторы выделяют способность личности замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок; умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу; способность отказаться от ориентации на авторитеты; умение увидеть знакомый объект с совершенно новой стороны, в новом контексте; готовность отказаться от теоретических суждений, деления на черное и белое, отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска.

Другие относят к признакам творческой личности легкость ассоциирования (способность к быстрому и свободному переключению мыслей, способность вызвать в сознании образы и создавать из них новые комбинации); способность к оценочным суждениям и критичность мышления (умение выбрать одну из многих альтернатив до ее проверки, способность к переносу решений); готовность памяти (овладение достаточно большим объемом систематизированных знаний, упорядоченность и динамичность знаний) и способность к обобщению и отбрасыванию несущественного.

Третьи авторы считают личность творческой, если в ее характеристике присутствует креативность, т.е. способность превращать совершаемую деятельность в творческий процесс.

Условия развития творческой индивидуальности педагога. Рядом исследований установлена совокупность условий, необходимых для формирования профессионального самосознания будущего педагога. Они способствуют возникновению у педагога потребности в творческой профессиональной деятельности. Среди условий можно выделить следующие:

1. обращенность сознания на себя как на субъект педагогической деятельности;
2. переживание конфликтов;
3. способность к рефлексии;
4. организация самопознания профессионально-личностных качеств;
5. использование совместных форм деятельности;
6. широкое вовлечение будущего учителя в различные виды профессионально-нормативных отношений;
7. предоставление возможности для наиболее полного сравнения и оценивания профессионально важных качеств, умений и навыков; формирование правильного оценочного отношения к себе и к другим и др.

Каждый педагог, так или иначе, преобразует педагогическую действительность, но только педагог-творец активно борется за кардинальные преобразования и сам в этом деле является наглядным примером.

**Глава II. Экспериментальная часть**

1. **Объект, предмет, гипотеза, методы исследования**

Предмет исследования – комплекс педагогических условий профессионального роста учителей.

Объект – профессиональный рост педагогов

Гипотеза исследования: мы предположили, что молодые неопытные специалисты имеют более высокий уровень парциальной сформированности и готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию.

Методы исследования – методики «Мотивация на успех», «Мотивация на избежание неудач», «Готовность к риску», разработанные Т.Элерсом, а также методика Н.П. Фетискина «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию».

1. **Характеристика выборки**

В исследовании принимали участие 16 учителей среднеобразовательных школ: СОШ №44, СОШ №35, СОШ №36 . Из них 8 молодых специалистов (24-35 лет), 7 педагогов старшего поколения (45-55 лет) и 1 учитель пенсионного возраста (62 года).

1. **Методический инструментарий**

В работе мы использовали несколько взаимодополняющих методик Т. Элерса. Одной из них был тест, предназначенный для диагностики мотивационной направленности личности на достижение успеха (Приложение 1).

Анкета представляет собой 41 утверждение, на которые испытуемому необходимо дать один из 2 вариантов ответов «да» или «нет». Тест относится к моношкальным методикам. Степень выраженности мотивации к успеху оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом.

По 1 баллу начисляется за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Также начисляется по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38,39. Ответы на вопросы 1,11, 12,19, 28, 33, 34, 35,40 не учитываются. Далее подсчитывается сумма набранных баллов.

Второй методикой был тест «Мотивация к избеганию неудач» (Приложение 2). В ней предлагаются слова в 30 строках, по три слова в каждой строке. В каждой строке необходимо выбрать только одно из трех слов.

По одному баллу начисляется за следующие ответы: 1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2. Первая цифра перед косой чертой означает номер строки, вторая цифра после черты - номер столбца, в котором нужное слово. Чем больше сумма баллов, тем выше уровень мотивации к избежанию неудач, защите: от 2 до 10 - низкая мотивация к защите; от 11 до 16 - средний уровень мотивации; от 17 до 20 - высокий уровень мотивации; свыше 20 баллов - слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач, защите.

Следующей методикой, которую мы использовали была методика Шуберта, которая позволяет оценить степень готовности к риску. Риск понимается как действие наудачу в надежде на счастливый исход, или как возможная опасность, как действие, совершаемое в условиях неопределенности.

Тест состоит из 25 вопросов. Ответы оцениваются по следующей схеме: 2балла – да, полностью согласен; 1 балл – скорее да, чем нет; 0 баллов - ни да, ни нет; нечто среднее; -1 балл – скорее нет, чем да; -2 балла - нет. Положительные ответы свидетельствуют о склонности к риску.

Результат подсчитывается по следующей схеме: меньше -30 баллов: человек слишком осторожен; от -10 до +10 баллов: среднее значение; свыше +20 баллов: человек склонен к риску.

Затем мы выявили уровень парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию. С помощью этой методики мы испытуемый оценивает себя по 9-балльнон шкале по каждому показателю. После подсчета баллов мы определили у испытуемых уровень сформированности умений и навыков саморазвития. Об уровне парциальной сформированности и готовности к педагогическому саморазвитию свидетельствуют количественные показатели, приведенные в таблице 1.

Таблица 1

**Количественные показатели готовности к педагогическому саморазвитию**

|  |  |
| --- | --- |
| Компоненты профессионально-педагогического саморазвития | Уровни ППС (в баллах) |
| Низкий | Средний | Высокий |
| Мотивационный | 35 и менее | 36-54 | 55 и более |
| Когнитивный | 23 и менее | 24-36 | 37 и более |
| Нравственно-волевой  | 35 и менее | 36-54 | 55 и более |
| Гностический | 67 и менее | 68-108 | 109 и более |
| Организационный | 27 и менее | 28-42 | 43 и более |
| Способность к самоуправлению | 19 и менее | 20-30 | 31 и более |
| Коммуникативный  | 19 и менее | 20-30 | 31 и более |

1. **Результаты исследования**

Исследования показали, что люди, умеренно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху и достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Высокая готовность к риску сопровождается низкой мотивацией к избеганию неудач (защитой). Выяснилось, что из 16 испытуемых 10 в 75% случаев готовы к риску.

Исследования дали также следующие результаты:

* 1. с возрастом готовность к риску падает;
	2. у более опытных работников готовность к риску ниже, чем у неопытных (из эксперимента видно, что 7 молодых специалистов из 8, и 3 опытных работника из 8 испытуемых готовы к риску в 75% случаев);

Еще в результате анализа проведенного эксперимента мы выяснили, что большинство испытуемых готовы к профессиональному саморазвитию (56% испытуемых). У молодых специалистов низкие количественные показатели когнитивного, гностического компонентов и средний показатель способности к самоуправлению в педагогической деятельности, и высокие показатели по следующим компонентам: коммуникативные, организаторские способности.

Сравнив результаты по всем 7 критериям, мы увидели, что среди молодых, неопытных преподавателей уровень парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию выше, чем среди старшего поколения педагогов. Количественные показатели отображены на рисунке 2.

**Заключение**

Вне самообразования идея личностного и профессионального развития учителя неосуществима. Социологи утверждают, что перспективой развития общества является трансформация деятельности в самодеятельность (общесоциологический закон), развития в саморазвитие, образования в самообразование.

Развитие личности профессионала характеризуется активным преобразованием своего внутреннего мира, определяемое процессами самодвижения личности и ее деятельности, способностью встать в практическое отношение к своей жизнедеятельности в целом. Однако, выход за пределы наличных условий жизни не предопределяет того, что эти условия будут реально изменены. Необходимы внутренние ресурсы, энергетически превышающие инерцию наличных условий существования, способствующие пробуждению Я-духовного, которое обусловливает постоянное развитие личности в профессии.

Результаты проведенного исследования позволили показать, что личностное становление профессионала является сложным процессом, и на каждом его этапе обеспечивается различными механизмами.

Мы выявили в ходе работы несколько этапов профессионализации. На I этапе профессионализации основная активность личности проявляется в сфере увлечений, а также обучения и образования. На следующем этапе становления в профессии наблюдается повышенный интерес к сферам профессиональной и общественной жизни. На III этапе профессионализации ценности реализуются в сферах профессиональной жизни и обучения и образования. Сфера увлечений также занимает высокое место среди сфер проявления активности человека. На I этапе профессионализации наибольшую значимость имеет такая ценность, как материальное положение, к остальным ценностям положение индифферентное. На следующем этапе становления в профессии, предпочитаемой ценностью, является сохранение собственной индивидуальности. Также высокую значимость приобретают собственный престиж, креативность, активные социальные контакты, достижения. На III этапе становления предпочтение отдается креативности, духовному удовлетворению и развитию себя. Резко снижена необходимость в престиже, высоком материальном положении и достижениях. Даже значимость сохранения собственной индивидуальности оказывается сниженной, что свидетельствует о переходе от индивидуализации к интеграции.

В результате нашего эксперимента мы увидели, что у более опытных работников готовность к риску ниже, чем у неопытных.

Исследования показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху - достижению цели, тем ниже готовность к риску.

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

После анализа результатов опытно-экспериментальной работы мы пришли к выводу, что молодые специалисты имеют более высокий уровень парциальной готовности к профессиональному саморазвитию, чем педагоги старшего поколения. Таким образом, наша гипотеза доказана. Цель достигнута. Задачи, поставленные перед нами в начале работы, выполнены в полной мере.

**Библиография**

Голиков Н.А. Социально-психологическое сопровождение деятельности педагога: условия, способы, технологии реализации // Вестник ТюмГУ. 2004. № 2.

* + - 1. Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М., 2002.
			2. Дистервег А. Избр. пед. соч. - М.,1956.
			3. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя.-М., 1989.
			4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М., 2000.
			5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000.
			6. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие. - Екатеринбург, Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та,1997.
			7. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении - М 1987.
			8. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., 1990
			9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.

Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность. – Ростов-на-Дону, 1997.

* + - 1. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
			2. Мищенко А.И. Введение в педагогическую профессию. - Новосибирск, 1991.
			3. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - Кн.2: Психология образования – 496 с
			4. Пономарев Я. А. Психология творчества. -- М., 1976.-- 302 с.
			5. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 2000.
			6. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., 1972.
			7. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
			8. Шиянов Е.Н., Котова И. Б. Идея гуманизации образования в контексте развития отечественных теорий личности. - Ростов н/Д, 1995.
			9. Эльконин Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.М.: Академия, 2001.

**Приложение 1**

**Тест «Мотивация к успеху»**

1.Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.

2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100 % выполнить задание.

3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.

4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.

5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.

6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.

7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.

8. Я более доброжелателен, чем другие.

9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.

10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.

11. Усердие - это не основная моя черта.

12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.

13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.

14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.

15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.

16. Препятствия делают мои решения более твердыми.

17. У меня легко вызвать честолюбие.

18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.

19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.

20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.

21. Нужно полагаться только на самого себя.

22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.

23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.

24. Я менее честолюбив, чем многие другие.

25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.

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

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

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

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

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

31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.

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

33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.

34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.

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

36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.

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

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

39. Я завидую людям, которые не загружены работой.

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

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

**Приложение 2**

**Тест «Мотивация к избеганию неудач»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 |
| 1 | Смелый | Бдительный | Предприимчивый |
| 2 | Кроткий | Робкий | Упрямый  |
| 3 | Осторожный | Решительный | Пессимистичный |
| 4 | Непостоянный | Бесцеремонный | Внимательный |
| 5 | Неумный | Трусливый  | Недумающий |
| 6 | Ловкий | Бойкий | Предусмотрительный |
| 7 | Хладнокровный | Колеблющийся | Удалой |
| 8 | Стремительный | Легкомысленный | Боязливый |
| 9 | Незадумывающийся | Жеманный | Непредусмотрительный |
| 10 | Оптимистичный  | Добросовестный | Чуткий |
| 11 | Меланхоличный | Сомневающийся  | Неустойчивый |
| 12 | Трусливый | Небрежный | Взволнованный |
| 13 | Опрометчивый | Тихий | Боязливый |
| 14 | Внимательный | Неблагоразумный | Смелый |
| 15 | Рассудительный | Быстрый | Мужественный |
| 16 | Предприимчивый | Осторожный | Предусмотрительный |
| 17 | Взволнованный | Рассеянный | Робкий |
| 18 | Малодушный | Неосторожный | Бесцеремонный |
| 19 | Пугливый | Нерешительный | Нервный |
| 20 | Исполнительный | Преданный | Авантюрный |
| 21 | Предусмотрительный | Бойкий | Отчаянный |
| 22 | Укрощенный | Безразличный | Небрежный |
| 23 | Осторожный | Беззаботный | Терпеливый |
| 24 | Разумный | Заботливый | Храбрый |
| 25 | Предвидящий | Неустрашимый | Добросовестный |
| 26 | Поспешный | Пугливый | Беззаботный |
| 27 | Рассеянный | Опрометчивый  | Пессимистичный |
| 28 | Осмотрительный | Рассудительный | Предприимчивый |
| 29 | Тихий | Неорганизованный | Боязливый |
| 30 | Оптимистичный  | Бдительный  | Беззаботный  |

**Приложение 3**

**Тест «Готовность к риску»**

1. Превысили бы Вы установленную скорость, чтобы быстрее оказать необходимую медицинскую помощь тяжелобольному человеку?

2. Согласились бы Вы ради хорошего заработка участвовать в опасной и длительной экспедиции?

3. Стали бы Вы на пути убегающего опасного взломщика?

4. Могли бы ехать на подножке товарного вагона при скорости более 100 км/ч?

5. Можете ли Вы на другой день после бессонной ночи нормально работать?

6. Стали бы Вы первым переходить очень холодную реку?

7. Одолжили бы Вы другу большую сумму денег, будучи не совсем уверенным, что он сможет Вам вернуть эти деньги?

8. Вошли бы Вы вместе с укротителем в клетку со львами при его заверении, что это безопасно?

9. Могли бы Вы под руководством извне залезть на высокую фабричную трубу?

10. Могли бы Вы без тренировки управлять парусной лодкой?

11. Рискнули бы Вы схватить за уздечку бегущую лошадь?

12. Могли бы Вы после 10 стаканов пива ехать на велосипеде?

13. Могли бы Вы совершить прыжок с парашютом?

14. Могли бы Вы при необходимости проехать без билета от Таллинна до Москвы?

15. Могли бы Вы совершить автотурне, если бы за рулем сидел Ваш знакомый, который совсем недавно был в тяжелом дорожном происшествии?

16. Могли бы Вы с 10-метровой высоты прыгнуть на тент пожарной команды?

17. Могли бы Вы, чтобы избавиться от затяжной болезни с постельным режимом, пойти на опасную для жизни операцию?

18. Могли бы Вы спрыгнуть с подножки товарного вагона, движущегося со скоростью 50 км/ч?

19. Могли бы Вы в виде исключения вместе с семью другими людьми подняться в лифте, рассчитанном только на шесть человек?

20. Могла бы Вы за большое денежное вознаграждение перейти с завязанными глазами оживленный уличный перекресток?

21. Взялись бы Вы за опасную для жизни работу, если бы за нее хорошо платили?

22. Могли бы Вы после 10 рюмок водки вычислять проценты?

23. Могли бы Вы по указанию Вашего начальника взяться за высоковольтный провод, если бы он заверил Вас, что провод обесточен?

24. Могли бы Вы после некоторых предварительных объяснений управлять вертолетом?

25. Могли бы Вы, имея билет, но без денег и продуктов, доехать из Москвы до Хабаровска?

**Приложение 4**

Таблица 2.

**Диагностика уровня парциальной готовности к саморазвитию**

|  |
| --- |
| От 1 до 9 баллов |
| 1. Осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности
 |  |
| 1. Наличие стойких познавательных интересов в области педагогики и психологии
 |  |
| 1. Чувство долга и ответственности
 |  |
| 1. Любознательность
 |  |
| 1. Стремление получить высокую оценку своей самообразовательной деятельности
 |  |
| 1. Потребность в психолого-педагогическом самообразовании (ППСО)
 |  |
| 1. Потребность в самопознании
 |  |
| 1. Ранговое место ППСО среди 9 наиболее значимых для вас видов деятельности
 |  |
| 1. Уверенность в своих силах
 |  |
| 1. Уровень общеобразовательных знаний
 |  |
| 1. Уровень общеобразовательных умений
 |  |
| 1. Уровень педагогических знаний и умений
 |  |
| 1. Уровень психологических знаний и умений
 |  |
| 1. Уровень методических знаний и умений
 |  |
| 1. Уровень специальных знаний
 |  |
| 1. Положительное отношение к процессу учения
 |  |
| 1. Критичность
 |  |
| 1. Самостоятельность
 |  |
| 1. Целеустремленность
 |  |
| 1. Воля
 |  |
| 1. Трудоспособность
 |  |
| 1. Умение доводить начатое до конца
 |  |
| 1. Смелость
 |  |
| 1. Самокритичность
 |  |
| 1. Умение ставить и разрешать познавательные задачи
 |  |
| 1. Гибкость и оперативность мышления
 |  |
| 1. Наблюдательность
 |  |
| 1. Способность к анализу педагогической деятельности
 |  |
| 1. Способность к синтезу и обобщению
 |  |
| 1. Креативность и ее проявления в педагогической деятельности
 |  |
| 1. Память и ее оперативность
 |  |
| 1. Удовлетворение от познания
 |  |
| 1. Умение слушать
 |  |
| 1. Умение владеть разными типами чтения
 |  |
| 1. Умение выделять и усваивать определенное содержание
 |  |
| 1. Умение доказывать, обосновывать суждения
 |  |
| 1. Умение систематизировать, классифицировать
 |  |
| 1. Умение видеть противоречия и проблемы
 |  |
| 1. Умение переносить знания и умения в новые ситуации
 |  |
| 1. Способность отказаться от устоявшихся идей
 |  |
| 1. Независимость суждений
 |  |
| 1. Умение планировать время
 |  |
| 1. Умение планировать свою работу
 |  |
| 1. Умение перестраивать систему деятельности
 |  |
| 1. Умение работать в библиотеках
 |  |
|  |  |
| 1. Умение ориентироваться в классификации источников
 |  |
| 1. Умение пользоваться оргтехникой и банком компьютерной информации
 |  |
| 1. Умение владеть различными приемами
 |  |
| 1. Самооценка самостоятельности собственной деятельности
 |  |
| 1. Способность к самоанализу и рефлексии
 |  |
| 1. Способность к самоорганизации и мобилизации
 |  |
| 1. Самоконтроль
 |  |
| 1. Трудолюбие и прилежание
 |  |
| 1. Способность аккумулировать и использовать опыт самообразовательной деятельности коллег
 |  |
| 1. Способность к сотрудничеству и взаимопомощи в профессиональном педагогическом самообразовании
 |  |
| 1. Способность организовать самообразовательную деятельность других (прежде всего обучаемых)
 |  |
| 1. Способность отстаивать свою точку зрения и убеждать других в процессе дискуссий
 |  |
| 1. Способность избегать конфликтов в процессе совместной деятельности
 |  |