

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ «СТАВРОПОЛЬСКИЙ КРАЕВОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ,
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ»

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДОГО
ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ
СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА**

Учебно-методическое пособие



Ставрополь, 2019

УДК 378
ББК 74.56
О 641

Авторы-составители:

Чурсинова О.В. доцент кафедры психолого-педагогических технологий и менеджмента в образовании ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», кандидат психологических наук

Ярошук А.А. доцент кафедры психолого-педагогических технологий и менеджмента в образовании ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», кандидат социологических наук

О 641 Организационно-педагогические условия профессионального становления молодого педагога в условиях развития национально-региональной системы учительского роста. Учеб.-метод. пос. / Ред. коллегия: Чурсинова О.В., Ярошук А.А. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2019. – 88 с.

УДК 378
ББК 74.56

В учебно-методическом пособии рассматривается проблема профессионального становления молодого педагога в условиях развития национальной системы учительского роста. Раскрываются психологические основы процесса адаптации молодого педагога в системе образования. Представлен структурный анализ профессионального становления и содержательные характеристики профессиональной идентичности.

В практическом аспекте пособия приводятся тренинговые программы, направленные на формирование профессиональной идентичности педагога, развитие креативности и навыков командообразования.

Учебно-методическое пособие предназначено для широкого круга читателей: педагогов, психологов.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Теоретико-методологические подходы к проблеме профессионального становления молодого педагога в условиях развития национально-региональной системы учительского роста	
1.1. Понятие «профессиональное становление» и его структурные компоненты.....	5
1.2. Психологические основы адаптации молодого педагога в системе образования.....	10 19
1.3. Профессиональная идентичность молодого педагога.....	
1.4. Национальная система учительского роста как средство повышения профессиональной компетентности молодого педагога.....	25
Глава 2. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления молодого педагога	
2.1. Современные методы профессионального развития молодого педагога в образовательной организации.....	30
2.2. Социально-психологический тренинг как средство профессионального становления молодого педагога.....	39
2.2.1. Тренинг профессиональной идентичности.....	48
2.2.2. Тренинг креативности.....	52
2.2.3. Тренинг командообразования.....	56
Заключение	64
Список литературы	65
Приложения	67

Введение

Начальный этап вхождения в педагогическую деятельность отличается своей напряженностью, значимостью для личного и профессионального развития начинающего педагога. От того, как пройдет этот этап, зависит, появится ли новый профессионал, останется ли он в сфере образования или найдет для себя иной вид деятельности.

Профессиональное становление является многофакторным и многофункциональным процессом, в ходе которого молодой педагог адаптируется к условиям профессиональной деятельности, идентифицирует себя в качестве профессионала, обладающего специальными качествами; интегрируется в профессиональную среду путем присвоения соответствующих ценностей, норм, традиций.

В качестве основных критериев профессионального развития молодого педагога рассматривается:

- эффективность решения профессиональных задач;
- осознание направлений профессионального самосовершенствования;
- сформированность системы ценностей, соответствующей нормам и правилам профессионального сообщества, профессионально значимых личностных качеств, необходимых для реализации профессиональных функций, индивидуального стиля профессиональной деятельности;
- стремление к самосовершенствованию, самообразованию, самокоррекции, состоянию психосоматического здоровья.

В условиях современного общества, характеризующегося непрерывно нарастающей скоростью и динамичностью изменений, профессиональная деятельность молодого педагога связывается со способностью быстро осваивать новые реалии, находить адекватные способы разрешения неожиданных ситуаций и решать нестандартные задачи; конкурировать на рынке труда, сохраняя основы высокой миссии педагогической профессии [26].

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНО- РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА

1.1. Понятие «профессиональное становление» и его структурные компоненты

Профессиональное становление – это процесс формирования у педагога личностных свойств, профессиональных компетенций, адекватных требованиям профессиональной деятельности. Последние складываются в результате овладения и использования педагогом совокупности теоретических знаний, способов их передачи, педагогических технологий, включения их в разнообразные профессионально значимые виды деятельности. Такой подход к пониманию процесса профессионализации означает, что личность в этом процессе должна преобразоваться в соответствии с требованиями профессиональной деятельности. Однако становление личности в профессии не в меньшей степени детерминировано собственной активностью человека [2].

Высокие современные требования к личности молодого педагога, входящего в стремительно меняющееся образование с его новыми идеями и ценностями, стратегиями и концепциями, а также реализация приоритетного национального проекта «Образование» ставят молодого педагога на стезю непрерывного образования. Постдипломное образование молодого педагога, содержание и подходы к его организации представляются особенно актуальными в современных условиях.

В процессе личностного и профессионального становления происходит изменение жизненных и профессиональных планов, социальной ситуации развития, ведущей деятельности, личности в целом. Вопросы профессионального становления личности рассматриваются в педагогике профессионального образования, в психологии труда, психологии профессионального обучения и воспитания, профориентологии и т.д. [3].

В психологической теории профессионального становления личности выделяются следующие основные положения:

- профессиональное становление личности имеет историческую и социокультурную обусловленность;
- ядром профессионального становления является развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности;
- процесс профессионального становления личности индивидуально своеобразен, неповторим, однако в нем можно выделить качественные особенности и закономерности;
- профессиональная жизнь позволяет человеку реализовать себя, представляет личности возможности для самоактуализации;

– индивидуальная траектория профессиональной жизни человека определяется нормативными и ненормативными событиями, случайными обстоятельствами, а также иррациональными влечениями человека;

– знание психологических особенностей профессионального развития позволяет человеку осознанно проектировать свою профессиональную биографию, строить, творить свою историю [33].

В процессе профессионального становления возникают противоречия двоякого рода:

– между личностью и внешними условиями жизнедеятельности;

– внутриличностные противоречия.

Основным противоречием, детерминирующим развитие личности, является противоречие между сложившимися свойствами, качествами личности и объективными требованиями профессиональной деятельности.

Профессиональное становление с позиций личностно-развивающей концепции охарактеризовано Л.М. Митиной.

Под профессиональным становлением личности автор понимает процесс, в котором происходят становление, развитие и реализация в труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, а также активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности. В качестве критериев становления профессионала выступают интегральные характеристики личности: направленность, компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость. Соответственно выделяются два способа профессионального становления человека: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития [20].

Т.В. Киселёва определяет профессиональное становление как «степень развития собственных умений и навыков человека выполнять определённую работу и общественное признание в процессе освоения им социального пространства» [3, с. 573].

По мнению Э.Ф. Зеера, профессиональное становление – это процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализации себя в профессии и самоактуализации своего потенциала для достижения вершин профессионализма, процесс повышения уровня и совершенствования структуры профессиональной направленности, профессиональной компетентности, социально и профессионально важных качеств и профессионально значимых психофизиологических свойств через разрешение противоречий между актуальным уровнем их развития, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью [11].

Б.П. Невзоров определяет профессиональное становление как формирование профессионального самоопределения в конкретной профессиональной области в зависимости от степени согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями

профессиональной деятельности, а также сформированности у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры [3, с. 574].

Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская рассматривают профессиональное становление педагога через изменение его профессионализма (совокупность личностных характеристик, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности) и профессионального мастерства (совокупность личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности педагога, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности). Вместе с тем авторы утверждают, что профессиональное становление педагога во многом зависит от культуры профессионально-личностного самоопределения, которое обеспечивает способность осуществлять выбор в быстро изменяющихся условиях профессионального бытия [17].

К настоящему времени разработаны разные варианты периодизаций профессионального становления (развития личности) педагога, основанных как на профессионально ориентированных, так и личностно ориентированных критериях.

Н.В. Кузьмина выделяет несколько уровней овладения педагогической профессией:

- репродуктивный уровень, который характеризуется тем, что преподаватель поглощен информационной стороной образовательной деятельности, самим процессом передачи информации, пересказом, часто близким к учебным текстам. Специальные знания являются самоцелью, а не средством воспитания;

- адаптивный уровень включает значительно большее количество элементов педагогической системы для решения педагогических задач: педагог приспособливает учебную информацию к аудитории, но пока главной остается сама информация. Происходит накопление психологических знаний об обучающихся;

- локально-моделирующий уровень владения деятельностью позволяет педагогу включить в зону активного внимания цели педагогической системы, оценить, в какой мере его индивидуальная система деятельности подчинена искомому конечному результату. Именно благодаря поиску ответа на этот вопрос происходит скачок в профессиональном развитии;

- системно-моделирующий уровень отличается от всех предыдущих тем, что к педагогу впервые приходит осознание обучающегося субъектом учебно-познавательной деятельности. Начинается активный поиск способов предоставления ему возможности выступать в роли субъекта.

Уровни профессионального становления складываются по мере овладения способами решения педагогических задач, в рамках имеющихся в педагогической системе целей. Качественный скачок в профессиональном развитии учителя, по мнению Н.В. Кузьминой, происходит на уровне локально-моделирующей деятельности. Он связан с осознанием педагогом

индивидуальной системы деятельности и оценкой того, в какой мере она подчинена конечному результату педагогической системы.

А.К. Маркова выделяет пять этапов становления профессионала, используя в качестве критерия уровень профессионализма личности:

1) допрофессионализм включает этап первичного ознакомления с профессией;

2) профессионализм состоит из трех этапов: адаптации к профессии, самоактуализации в ней и свободного владения профессией в форме мастерства;

3) суперпрофессионализм также состоит из трех этапов: свободного владения профессией в форме творчества, овладения рядом смежных профессий, творческого самопроектирования себя как личности;

4) непрофессионализм – выполнение труда по профессионально искаженным нормам на фоне деформации личности;

5) послепрофессионализм – завершение профессиональной деятельности.

По мнению Э.Ф. Зеера, в процессе профессионального становления педагога представлены четыре стадии:

1) формирование профессиональных намерений – осознанный выбор профессии;

2) профессиональная подготовка – освоение системы профессиональных знаний, умений и навыков, формирование социально значимых и профессионально важных качеств;

3) профессионализация – адаптация в профессии, профессиональное самоопределение, приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;

4) мастерство – качественное, творческое выполнение профессиональной деятельности [11].

Е.А. Климов выявляет фазы оптанта, адепта, адаптанта, интернала, мастерства, авторитета, наставничества, представляющие собой этапы жизненного пути профессионала [15].

Фаза оптанта, оптации – это период, когда человек обретает озабоченность вопросами выбора профессии или ее вынужденной перемены и делает этот выбор.

Фаза адепта – это подготовка, объединяющая все категории стартовых профессионалов. Адепт – человек, ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий ее.

Фаза адаптации – это период привыкания молодого педагога к работе. Он адаптируется к нормам коллектива, в который попадет, привыкает решать разнообразные профессиональные задачи.

Интернал – это уже опытный работник, который устойчиво любит свое дело, может самостоятельно справляться с основными профессиональными функциями.

На фазе *мастерства* педагог может решать и простые, и самые трудные профессиональные задачи. Он выделяется или какими-то специальными

качествами, умениями или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, или тем и другим. Педагог имеет свой индивидуальный, неповторимый стиль деятельности, его результаты стабильно хороши. Обычно он уже имеет некоторые формальные показатели своей квалификации (разряд, категорию, звание).

Фаза *авторитета* также суммируется с последующей. Авторитет – мастер своего дела, уже хорошо известный, как минимум, в профессиональном кругу или даже за его пределами (в отрасли, на межотраслевом уровне, в стране). В зависимости от принятых форм аттестации он имеет те или иные формальные показатели квалификации (катеорию, ученую степень и пр.). Профессиональные задачи он решает за счет большого опыта, умелости, умения организовать свою работу, окружить себя помощниками.

Наставник в широком смысле слова – человек, у которого коллеги готовы поучиться, перенять опыт. Авторитетный мастер своего дела в любой профессии «обрастает» единомышленниками, учениками, последователями.

Ожидаемым результатом профессионального становления становится повышение творческой инициативы и профессиональной компетентности.

Рассмотрение профессионального становления личности как процесса позволяет выявить составляющие его структурные компоненты и расположить их в логической последовательности:

- формирование позитивного отношения к выбранной профессии, определение своего места в мире профессий (Э.Ф. Зеер, Е.А. Рябоконе);
- выявление психологических возможностей личности, соотнесение их с содержанием и требованиями будущей профессии (Э.Ф. Зеер, Б.П. Невзоров);
- овладение знаниями, формирование умений и навыков профессиональной деятельности (Т.В. Киселёва, Е.А. Рябоконе);
- освоение профессионально ориентированных видов деятельности (Э.Ф. Зеер);
- реализация себя в профессии, самоактуализация и самореализация личностного потенциала (Э.Ф. Зеер, В.Д. Симоненко);
- способность адаптироваться к изменяющимся условиям в процессе профессиональной деятельности (Б.П. Невзоров);
- достижение общественного признания в процессе освоения социального пространства (Т.В. Киселёва). Выделенные структурные компоненты позволяют выявить сущностные характеристики профессионального становления личности:
 - позитивное отношение к выбранной профессии, определение своего места в мире профессий;
 - психологические возможности личности, соотносящиеся с содержанием и требованиями будущей профессии;
 - знания, умения и навыки профессиональной деятельности;
 - успешность в освоении профессионально ориентированных видов деятельности;
 - самоактуализация и самореализация личностного потенциала в профессии;

- адаптация к изменяющимся условиям в процессе профессиональной деятельности;
- общественное признание в процессе освоения социального пространства [3].

В ходе своего становления педагог включен в два взаимосвязанных процесса – профессиональную социализацию и индивидуализацию. Социализация заключается в освоении профессиональной роли педагога, формировании профессионально важных качеств, обеспечивающих эффективное осуществление педагогической деятельности. При этом социальная роль всегда преломляется через индивидуальность ее «исполнителя». Каждый педагог в своей деятельности опирается на собственный индивидуально-личностный потенциал и вносит в исполнение профессиональной роли особый «почерк», стиль. К качествам, благодаря которым деятельность педагога приобретает выраженный творческий характер, относятся педагогическая интуиция и предвидение, креативность, педагогическая импровизация, педагогический артистизм, эмпатия и многие другие.

Таким образом, профессиональное становление личности представляет собой в целом процесс повышения уровня и совершенствования структуры профессиональной направленности, профессиональной компетентности, социально и профессионально значимых качеств через разрешение противоречий между актуальным уровнем их развития, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью [33].

1.2. Психологические основы адаптации молодого педагога в системе образования

Проблема профессиональной адаптации молодых педагогов является актуальной на современном этапе реформирования образования. Это связано с высокими профессиональными и социальными требованиями, которые предъявляются к молодому педагогу.

От того, как начинающий педагог сможет приспособиться к новым условиям педагогической деятельности, в которых он оказался в качестве дипломированного специалиста, зависит не только его личностный и профессиональный рост, но и качество образования, которое получают обучающиеся.

Понятие «адаптация» (от лат. – приспособление) в широком смысле – приспособление организмов к среде. Трудовая адаптация – это социальный процесс освоения личностью новой трудовой ситуации, где личность и трудовая среда активно воздействуют друг на друга и являются адаптивно-адаптирующими системами.

Профессиональную адаптацию определяют как многоуровневый, функционально детерминированный процесс адаптации к труду с включением в него физиологических, личностно-психологических, поведенческих и социальных компонентов.

Профессиональная адаптация есть процесс становления (восстановления) и поддержания динамического равновесия в системе «субъект труда – профессиональная среда».

Адаптация педагога представляет собой процесс его ознакомления и приспособления к содержанию и условиям педагогической деятельности, а также к социальной среде образовательной организации.

Термин «адаптация» применим как к молодым педагогом, только начинающим свой профессиональный путь, так и к педагогам, перемещаемым на новую должность в порядке внутренней ротации.

Адаптация педагога – это важный этап в кадровом менеджменте образовательной организации. Поступая на работу, каждый новичок должен принимать определенные организационные требования: график работы, правила образовательной организации, должностные обязанности, распоряжения администрации и многое другое.

Также каждый новый сотрудник должен принять те социально-экономические условия, в которых ему предстоит работать. Он должен пересмотреть свои взгляды, привычки, соизмерить их с принятыми в коллективе нормами и правилами поведения, выработать свою собственную линию поведения [36].

Адаптация к изменившимся условиям труда осуществляется плавно, не позволяя ущемлять психоэмоциональный фон молодого педагога.

Можно выделить следующие цели процесса адаптации:

- снижение уровня стартовых издержек, ведь знание своего рабочего места и обязанностей помогает педагогу работать более эффективно и продуктивно;
- снижение уровня тревожности молодых педагогов;
- сокращение текучести рабочих кадров;
- экономия времени руководителя и сотрудников, потому как работа, которая проводится по программе адаптации, помогает экономить время каждого из них;
- развитие позитивного отношения к работе с целью получения удовольствия от рабочего процесса.

Стадия адаптации к профессии наступает после завершения профессионального образования, когда молодые специалисты приступают к самостоятельной трудовой деятельности. Кардинально изменяется профессиональная ситуация развития: новый разновозрастный коллектив, другая иерархическая система производственных отношений, новые социально-профессиональные ценности, иная социальная роль и принципиально новый вид ведущей деятельности. Этап первичной адаптации (вхождение в профессиональную деятельность) осуществляется по нескольким направлениям:

- условия деятельности (рабочее место, физическая среда);
- профессиональные задачи;
- руководство;

- социальные факторы профессиональной среды (формирование отношения к организации, коллективу, установление межличностного контакта в рабочей группе и др.).

Скорость протекания периода адаптации у каждого педагога различна. Она зависит от личностных и психических особенностей личности и первоначальных условий профессиональной деятельности.

В современных условиях молодой педагог, пришедший в школу, сталкивается с множеством проблем, которые могут быть разделены на несколько групп.

1. Методические проблемы. Молодой педагог, пришедший в школу, сталкивается с большим количеством методических проблем. Во многом это связано с отсутствием педагогического опыта и низким уровнем подготовки в вузе. В связи с этим, необходимо пересмотреть программу подготовки студентов по методике преподавания предметов. Как правило, в вузах уделяют большое внимание теоретическому материалу, а методика преподавания предмета занимает от одного до двух лет при пятилетнем обучении. За это время студент получает курс теории преподавания и проходит педагогическую практику (не более 1 четверти). В среднем, за педагогическую практику студент успеваает подготовить порядка 20 уроков, что не достаточно, чтобы отработать полученные теоретические навыки.

2. Проблемы недостаточных знаний по предмету. Программа высших учебных заведений составлена таким образом, что базовым знаниям уделяется мало внимания. Подразумевается, что студент, поступивший на тот или иной факультет, уже обладает необходимыми знаниями. В действительности же у выпускников школ имеются пробелы в знаниях, которые необходимо заполнить. В большинстве случаев студент не осознает наличие у него этих недостатков. Как следствие, придя в школу в роли учителя, выпускник не владеет базовыми знаниями.

3. Проблемы наставничества. При поступлении на работу в школу молодой педагог попадает в абсолютно новую для него среду. Чтобы освоиться в незнакомых условиях, ему необходима поддержка. При устройстве на работу молодому педагогу обещают всестороннюю поддержку со стороны администрации и всего педагогического состава. Как правило, после начала учебного года начинающий педагог полностью погружается в работу и сталкивается с новыми задачами, решение которых требует определенного опыта. Именно в этот период ему необходима реальная поддержка опытных коллег, получить которую ему не всегда удается, в связи с большой нагрузкой учителей-предметников и отсутствием наставника по преподаваемому предмету. В связи с этим, начинающий учитель не может получить профессиональной консультации по своему предмету и как следствие допускает множество ошибок.

4. Психологические проблемы. Любая смена обстановки влияет на человека, особенно если он работает с большим количеством людей. В этом случае существуют две стратегии поведения молодого педагога: пассивная и активная. Для пассивной стратегии характерно подчинение личности интересам и требованиям среды. Люди не уверены в своей профессиональной компетентности, не

готовы к изменению сложившегося образа жизни. Нередко кризисная ситуация вызывает у них ухудшение самочувствия, заставляя тем самым уйти от решения проблем. Они не предпринимают каких-либо активных действий, полагаясь на помощь со стороны других, или ориентируют свою активность (в какой-то мере это конструктивно) на другие сферы – семью, хобби [18].

Активная стратегия подразделяется на две:

- активно-конструктивная характерна для людей с оптимистичным мировоззрением, устойчивой положительной самооценкой, реалистичным подходом к жизни и желанием достичь более высокой позиции. Это уверенное профессиональное развитие. Такая стратегия – самая прогрессивная для развития молодого специалиста;

- активно-деструктивная стратегия характерна для людей с большими амбициями, которые способны проявлять агрессию по отношению к другим. Такие работники часто вступают в конфликты с учениками, родителями и коллегами. Как правило, такие учителя резко реагируют на критику, и как следствие, отказываются от профессии учителя.

После того, как молодой педагог столкнулся с этими проблемами, начинается поиск решений данных проблем и происходит его постепенная адаптация. Выделяют несколько аспектов адаптации педагога к новой среде:

- Организационный – усвоение сотрудником роли педагога в общей организационной структуре школы, особенностей управления школой, привыкание к новым условиям трудовой деятельности: нормативно-правовым, социально-экономическим, морально-психологическим, организационно-управленческим;

- Психофизиологический – приспособление к физическим и психологическим нагрузкам педагога, его физиологическим условиям труда;

- Профессиональный – освоение молодым педагогом всех видов деятельности учителя в соответствии с должностными обязанностями этическими нормами, доведение основных показателей деятельности учителя до необходимого уровня;

- Социально-психологический – приспособление к относительно новому социуму, нормам поведения и взаимоотношениям в педагогическом коллективе, принятие единых педагогических требований [42]. Социально-психологическая адаптация может оказаться трудной и долговременной. Коллектив встречает новичка настороженно, рассматривает «под микроскопом» каждый его шаг. Поэтому надо запастись терпением (приход нового сотрудника может занимать всеобщее внимание не более нескольких недель), быть по возможности общительным, доброжелательным, демонстрировать готовность выслушивать советы.

Период адаптации педагога продолжается от одного до пяти лет. В этот период педагог полностью включается в педагогическую деятельность и получает профессиональную квалификацию.

Выделяют четыре варианта адаптации:

1. Отрицание. Молодой педагог выражает активное несогласие с ценностями образовательной организации, его ожидания находятся в непримиримом противоречии с реальностью. Обычно он увольняется в первые же месяцы.

2. Конформизм. Полное принятие ценностей и норм организации, готовность подчиняться правилам игры. Такие педагоги составляют в коллективе основную массу.

3. Мимикрия. Соблюдение второстепенных норм при неприятии основных характерно для потенциальной группы риска, члены которой готовы в любой момент расстаться с образовательной организацией.

4. Адаптивный индивидуализм. Он характеризуется согласием с основными нормами и ценностями образовательной организации при неприятии второстепенных. Педагог сохраняет некую индивидуальность, но по-своему неплохо работает в коллективе.

А.Г. Мороз вводит понятие «мотивационного ядра» профессиональной адаптации, в котором выделяет [23]:

- а) наличие педагогического призвания и пригодности к данной профессии;
- б) уровень готовности к педагогической деятельности;
- в) личностные качества;
- г) состояние психологического климата в коллективе;
- д) жилищно-бытовые условия.

В своих работах В.Э. Тамарин, И.А. Милославова, А.Г. Мороз, выявляют зависимость между личностными качествами молодого учителя и темпом его адаптации, между состоянием психологического климата, жилищно-бытовыми условиями, условиями труда молодого учителя и устойчивостью профессиональной адаптации. Далее они рассматривают структуру адаптации молодого учителя к педагогической деятельности, выделяя:

- а) дидактическую адаптацию;
- б) адаптацию к учебно-воспитательной работе;
- в) социально-психологическую адаптацию.

А.Г. Мороз описывает этапы всех трех составляющих профессиональной адаптации, а также, как и М.И. Скубий, выделяет предадаптацию и непосредственную адаптацию, в которой, по их мнению, можно выделить:

- а) начальный период (около 1 года работы);
- б) среднюю адаптированность (до 3 лет);
- в) высокую адаптированность (более 3 лет).

Он также говорит о факторах, влияющих на профессиональную адаптацию:

- 1) факторы индивидуального развития личности молодого учителя;
- 2) социально – психологические факторы;
- 3) социальные факторы.

Говоря о факторах индивидуального развития личности молодого педагога, А.Г. Мороз имеет в виду внутреннюю психологическую установку к педагогической профессии, профессиональную пригодность молодого специалиста, то есть соответствие психологических особенностей педагога требованиям, предъявляемым педагогической профессии (наличие призвания, способностей и

т. п.). Это и готовность к педагогической деятельности: черты характера, тип нервной системы, самооценка, коммуникабельность, уровень его профессиональной подготовки, работоспособность, нравственные качества.

Социально-психологические факторы имеют прямое отношение деятельности школьного коллектива, особенностям организации и реализации педагогического труда. Имеет значение уровень развития коллектива и взаимоотношений в нем, отношение к молодому учителю со стороны коллег, обучающихся, руководителя школы, состояние психологической атмосферы в коллективе, творческий характер деятельности педколлектива, его демографическая структура и прочее.

К социальным факторам относятся: демографические, экономические, жилищно-бытовые условия, природные, заработная плата, этнические условия и другие [23].

Характер протекания профессиональной адаптации молодого педагога связан с возникновением кризисов и барьеров в профессиональной среде.

Основной причиной наступления кризиса на этапе профессиональной адаптации Э.Ф. Зеер считает несовпадение реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Несовпадение профессиональной деятельности ожиданиям вызывает кризис профессиональных ожиданий, переживание которого выражается в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, производственными отношениями, условиями работы и зарплатой [11].

В этом контексте возрастает роль и значение психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога, в том числе сопровождения преодоления трудностей этого процесса, к числу которых можно отнести и профессиональный кризис личности [30].

Под профессиональным кризисом личности педагога Н.О. Садовникова понимает длительное неравновесное состояние субъекта труда, вызванное расогласованием ценностно-смысловой сферы личности и актуализирующее процесс переживания [31].

В ситуации профессионального кризиса личности педагоги начинают остро переживать оценку своей деятельности социальной средой, для них изменяется смысл их профессиональной деятельности и развития. В сознании педагога происходит «запуск» ценностно-смыслового механизма, который трансформирует систему ценностей и смысловое поле сознания. Работа ценностно-смыслового механизма переживания профессионального кризиса личности приводит к тому, что постепенно с изменением иерархии ценностей и формированием иной смысловой реальности происходит переоценка прошлого и настоящего и построение личностью будущего посредством проектирования новой профессиональной перспективы.

В ходе этой внутренней сложной работы происходит трансформация мотивационной структуры; вносятся изменения в содержание, структуру деятельности, тем самым она выводится на уровень творчества. Кроме того, для многих педагогов профессиональный кризис личности сопровождается рефлексией содержания профессиональной деятельности, затем актуализируется рефлексия

внутреннего мира и социального окружения. Также профессиональный кризис личности педагога сопровождается «размыванием» профессиональной перспективы и актуализацией потребности в проектировании дальнейшего сценария профессиональной жизни [31].

Антиципация как механизм переживания профессионального кризиса личности обеспечивает нахождение новых профессиональных горизонтов, перспектив профессионального развития. Для профессионала значимость антиципационных механизмов огромна, поскольку именно посредством антиципации личности удается оставаться субъектом своей профессиональной деятельности и сохранять психологическое благополучие.

Итак, переживание профессионального кризиса осуществляется за счет действия ценностно-смыслового, рефлексивного и антиципационного механизмов, которые разворачиваются в направлении трансформации системы ценностей и смыслового поля сознания.

Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк [11] под кризисами профессионального становления предлагают рассматривать непродолжительные во времени (до года) периоды кардинальной перестройки личности, изменения вектора ее профессионального развития. Эти кризисы происходят, как правило, без ярко выраженных изменений поведения. Перестройка смысловых структур, профессионального сознания, которая происходит при этом, переориентация на новые цели, коррекция и ревизия социально-профессиональной позиции говорят об изменении образов выполнения деятельности, ведут к изменению взаимоотношений с окружающими людьми, а в отдельных случаях и к изменению профессии.

Переживание конфликтов, которые обуславливают профессиональный кризис, локализуется на трех уровнях:

- мотивационном (потерей интереса к обучению, работе, потерей перспектив профессионального развития и др.);
- когнитивно-деятельностном (переживание неудовлетворенности содержанием и способом осуществления учебно-профессиональной и профессиональной деятельности и др.);
- поведенческом (противоречия в межличностных отношениях, неудовлетворенность социально-профессиональным статусом и др.).

Факт переживания профессионального кризиса прослеживается по следующим индикаторам:

- «внутренние» индикаторы отражают неудовлетворенность собой как специалистом и включают неуверенность в себе, неудовлетворенность собственными знаниями, умениями, привычками и сомнения в правильности выбора профессии;
- «внешние» индикаторы включают неудовлетворенность организацией практики в вузе или работы, качеством обучения или выполняемой работы, недовольство отдельными коллегами, администрацией, неудовлетворенность неразвитостью инфраструктуры образовательных услуг.

Среди причин, детерминирующих развитие профессиональных кризисов можно выделить:

1. *Медико-биологические причины*: соматические, нейродинамические, конституциональные, половые характеристики индивида, а также уровень его физического здоровья.

2. *Экономические причины*: экономические особенности развития общества, своеобразие общественного отношения, наличие кризисных этапов в развитии общества, оценка области трудовой деятельности в масштабе социального заказа на профессию.

3. *Социальные причины*: интрапсихологические уровни соотношения общественных и межличностных отношений, финансовая поддержка специалиста и его условия работы.

4. *Педагогические причины*: разные нормы и эталоны, социальные идеалы, усвоение которых формирует мировоззрение человека.

5. *Психологические причины*: личностно-типологические особенности человека, своеобразие индивидуальности и «субъектного пространства» молодого педагога [35].

Среди кризисов профессионального становления выделяют две группы кризисов: кризисы «рождения» («так жить нельзя») и кризисы развития («хочу быть как кто-то»), направленные на поиск новых способов самоопределения [22].

Поскольку состояние кризиса длится какое-то время, в нем выделяют несколько фаз:

1. Предкритическая фаза, характеризующаяся тем, что во время нее проблемы не всегда четко осознаются, но проявляются в психологическом дискомфорте на работе, в раздражительности, недовольстве организацией, оплатой труда, руководителем.

2. Критическая фаза характеризуется осознанной неудовлетворенностью работника, назревают конфликты профессионального развития (мотивационный, когнитивно-деятельностный, поведенческий).

3. Посткритическая фаза позволяет разрешить конфликты, которые могут иметь разный характер: конструктивный, профессионально-нейтральный, деструктивный [22].

Факторы, детерминирующие кризисы профессионализации.

Внешняя и внутренняя оценка успешности профессиональной деятельности субъекта также может приводить к кризисам профессионального развития. Внешняя оценка успешности, по мнению О. Н. Родиной, опирается на результативность работы, эффективность взаимодействия с коллегами, инициативность работника. Отрицательное оценивание данных параметров может инициировать кризисные явления. Внутренняя оценка успешности является результатом соотношения вознаграждения за труд с представлениями человека о результативности своего труда, особенностями взаимодействия с коллегами по работе и инициативности, а также с мотивационно-оценочными структурами и затратами на достижение результатов труда. Обуславливающими кризис факторами могут выступать профессиональная апатия и профессиональная стагнация, которые появляются на более поздних стадиях профессионализации [27].

В исследованиях Н.В. Кузьминой установлено, что на стадии профессионализации по мере становления индивидуального стиля деятельности снижается уровень профессиональной активности личности, возникают условия для стагнации профессионального развития. В исследованиях Л.В. Митиной были получены подобные результаты.

Л.И. Анцыферова, описывая факторы, детерминирующие кризис идентичности, следующим образом определяет профессиональную стагнацию: «...человек, привыкший считать себя способным, нужным, специалистом высокого класса... обнаруживает, что он стал иным, нетождественным себе».

Стратегия разрешения кризисных противоречий может быть как конструктивной, так и деструктивной. Конструктивное разрешение предполагает серьезную перестройку профессионального сознания и деятельности, переход на более высокий уровень развития субъекта [11]. Следует подчеркнуть, что только конструктивное разрешение кризисов ведет за собой прогрессивное развитие. Деструктивный выход из кризиса может повлечь регресс, выражающийся в смене профессии, отходе от активной профессиональной деятельности.

Процесс конструктивного преодоления кризиса предъявляет особые требования к уровню развития таких параметров субъекта, как активность, устойчивость, целостность, ценностные установки и отношения, уровень субъективного самоконтроля, профессиональная направленность. Данные характеристики создают основу для творческого отношения к жизни, для формирования ответственности за свою судьбу.

Внешние факторы, детерминирующие кризис, влияют на процесс переживания, преломляясь через внутреннюю структуру индивида, действуя по принципу «внешнее через внутреннее». Поэтому особое значение приобретает такое качество личности, как устойчивость. Устойчивость, одно из проявлений активности, «направленное на функционирование целостной системы, гасит, сводит на нет широко варьирующие и нередко мощные внешние и внутренние воздействия на важные параметры личности». Без подобной компенсаторной защиты деятельность человека не могла бы быть целостной, направленной, созидательной.

Решающее значение для выхода из кризиса приобретает активность субъекта, который формирует свою жизненную линию. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, действие внешних и внутренних факторов, инициирующих кризисы, преобразуется активностью личности. Именно активность определяет преобразование совокупности обстоятельств и направление хода жизни. «Динамика жизни перестает определяться через течение событий, а становится зависимой от характера активности личности, от ее способности организовать и направить события в желательном направлении».

Таким образом, адаптация к профессиональной деятельности является важным этапом начала трудовой жизни и развития личности каждого молодого педагога. Основным фактором индивидуального развития личности молодого педагога при этом является внутренняя психологическая установка к профессии, профессиональная пригодность молодого специалиста к работе, готовность к педагогической деятельности.

1.3. Профессиональная идентичность молодого педагога

Изменение социально-экономической жизни общества сопровождается не только сменой социальных ролей, но и появлением новых требований к профессии и организации деятельности. Для того чтобы выжить в новых динамических условиях, выдержать конкуренцию, сохранить стабильность, обеспечить благополучие современный профессионал должен быть способен к постоянному развитию и анализу своего места в социальной среде.

Развитие предполагает постоянную направленность на профессиональный рост, новое качество работы, открытость информации, гибкость в целеполагании и принятии решений. В наиболее общем виде проблемы современных профессионалов можно обозначить двумя терминами: «идентичность» и «развитие».

Идентичность предполагает осознанное внимание к вопросу «Кто Я?», сопровождающий человека на протяжении всей его жизни и от ответа, на который многое зависит в профессиональной деятельности. В связи с этим, растущий интерес к проблеме профессиональной идентичности является реакцией на новые требования к подготовке и совершенствованию профессионалов [35].

В отношении профессиональной идентичности как самостоятельного социального феномена необходимо отметить, что варианты его дефиниции различны.

В исследовании профессиональной идентичности зарубежные учёные придерживаются нескольких точек зрения:

а) профессиональная идентичность связана с личностным самосовершенствованием и профессиональным развитием (Дж. Сонефелд, Р. Фичман и др.);

б) на формирование профессиональной идентичности оказывают влияние социальные стороны жизни и факторы становления профессионала (С. Джошел, Т. Лоид, А. Мишел, П. Муллен и др.);

в) профессиональная идентичность как элемент личностной идентичности обеспечивает более успешную адаптацию личности к внешнему контексту, профессиональной среде и как доминирующий фактор профессиональной деятельности, обуславливает интерес к работе, компетентность сотрудников и их профессиональную пригодность (Ф. Мирвис, Д. Холл, Д. Холланд и др.) [19].

В отечественной психологии также существуют некоторые различия в понимании сущности феномена «профессиональная идентичность», в частности описаны следующие позиции:

а) профессиональная идентичность как продукт профессионального и личностного развития, которое длится достаточно продолжительное время в системе «Человек-Профессия-Общество»; как результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющиеся в осознании человека представителем определенной профессии, профессионального сообщества [19];

б) профессиональная идентичность – неотъемлемая часть личностной идентичности, способствующая развитию личности в целом и выступающая в

качестве критерия профессионального развития (Н.Л. Иванова, Е.В. Конева, В.А. Пранов, Н.С. Пряжников и др.);

в) профессиональная идентичность – принятие личностью профессиональных ценностных позиций, санкционированных в данном профессиональном пространстве, на социальном и психологическом уровнях в определенных согласованных условиях (Т. Березина, О.Г. Ворошень, О.Я. Емельянова, Ю.П. Поваренков, А.А. Яшина и др.);

г) профессиональная идентичность как основной элемент профессионального воспитания (Ю.В. Красникова).

Профессиональная идентичность предполагает функциональное и экзистенциальное соответствие человека и профессии, что включает понимание своей профессии, принятие себя в профессии, умение хорошо выполнять свои профессиональные функции, ощущение человеком компетентности, собственной эффективности и личной влиятельности [40].

Е.П. Ермолаева исходит из того, что профессиональная идентичность – это продукт длительного личностного и профессионального развития, который складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса, а именно, согласование реальных и идеальных профессиональных образов «Я» [9].

По мнению автора, профессиональная идентичность выступает регулятором, выполняющим и стабилизирующую, и преобразующую функции. Основная стабилизирующая функция профессиональной идентичности – это обеспечение необходимой степени профессионального центризма и устойчивой профессиональной позиции.

Преобразующая функция профессиональной идентичности зависит от:

1) диапазона изменения профессионально важных качеств и степени идентификации себя с профессией (возможности хорошей адаптации выше у людей с широкой идентификацией);

2) дистанцирования образа своей профессии от других, профессиональная самоизоляция затрудняет адаптацию в изменившихся условиях и «наведение мостов» при переходе в иное профессиональное пространство;

3) системности или «рыхлости» структуры идентичности. Все это обеспечивает возможность преобразования и саморазвития профессионала.

Исследователи данной проблемы подчеркивают, что формирование профессиональной идентичности – очень сложный процесс, который не всегда осознается человеком.

С точки зрения Е.А. Климова данный процесс у современного профессионала носит слабо осознанный характер, что замедляет формирование целостного представления человека о своей роли в профессиональном процессе, без которого невозможно понимание своего места в профессиональной среде и достижение уровня профессионального мастерства [16].

Представления профессионала о самом себе кажутся ему убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или субъективном мнении, являются ли они истинными или ложными. Переоценка или

недооценка себя приводит к соответствующему поведению. Таким образом, в попытках охарактеризовать себя присутствует оценочный момент, источником которого является субъективная интерпретация реакций других людей на эти качества, а также то обстоятельство, что они воспринимаются как на фоне объективно существующих стандартов, так и через призму общекультурных групповых или индивидуальных ценностных представлений, усвоенных в течение жизни.

Эмоциональная составляющая профессиональной идентичности существует в силу того, что ее когнитивная составляющая не воспринимается человеком безразлично, а пробуждает в нем оценки и эмоции. Оценочная интенсивность зависит от контекста и от самого когнитивного содержания. Источником эмоциональных значений различных представлений человека о себе могут являться реакции других значимых людей на какие-то его проявления и самонаблюдения.

Эмоциональная профессиональная идентификация совершается, главным образом, в процессе профессионального общения. Единство действий всех участников, единая цель и способ ее реализации в ситуации, когда все оказываются в равном положении, объединяют участников между собой и актуализируют идентификацию.

Л.Б. Шнейдер сущность профессиональной идентичности видит в самостоятельном и ответственном построении своего профессионального пути, что предполагает высокую готовность смысловых и регуляторных основ поведения в ситуации неопределенности приближающегося профессионального будущего, готовность осуществлять личностное самоопределение, интегрироваться в профессиональное сообщество и формировать представление о себе как о специалисте.

Л.Б. Шнейдер в своих исследованиях исходит из таких теоретических посылок, при которых устойчивая профидентичность реализуется:

– через свой профессиональный опыт, свое дело, которое специалист умеет делать хорошо, результаты которого приносят ему и другим удовлетворение (успешная профессиональная ситуация);

– через отождествление (идентификацию) себя с профессиональной группой, которая оценивается позитивно, и дистанцирование (отчуждение) с другими профессиональными сообществами (успешные профессиональные отношения);

– через себя, раскрытие своего функционального потенциала, самоосуществление (позитивный образ профессионального Я).

По мнению Л.Б. Шнейдер, профессиональная идентичность – это сложное образование, в котором традиционно выделяют следующие компоненты [40]:

1. Когнитивный компонент отражает оценку и самооценку познавательных способностей человека как будущего профессионала, включает внутреннюю мотивацию познавательного интереса к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками, профессиональными компетенциями, профессиональное самосознание, мышление и знание о профессии в целом. Крите-

рием этого компонента является сознательность и осознанность осуществляемой профессиональной деятельности.

2. Поведенческий компонент, основной критерий которого – самостоятельно приобретенный и переработанный профессиональный опыт. Поведенческий компонент включает профессиональные правила и нормы, которые в процессе практической деятельности становятся собственными убеждениями индивида, систему профессиональных ценностей и ценностных ориентаций, регулирующих профессиональное поведение индивида. Посредством данного компонента возможна корректировка или предупреждение нежелательного профессионального поведения.

3. Эмоциональный (аффективный) компонент включает отношение к миру, профессии и себе, мотивы, актуальные профессиональные потребности и необходимость их удовлетворения. Через эмоциональный компонент реализуется возможность регулирования собственного профессионального поведения посредством выбора средств и способов удовлетворения профессиональных потребностей. Основным критерием эмоционального компонента сформированной профессиональной идентичности личности является способность избегать или преодолевать эмоциональное напряжение, которое может возникнуть в профессиональной деятельности.

Автором выделены и описаны уровни сформированности профессиональной идентичности:

- первый уровень – невыраженная профессиональная идентичность, основная характеристика данного субъекта деятельности – «мечтающий»;
- второй уровень – пассивная профессиональная идентичность – характеристика субъекта деятельности – «осведомленный»;
- третий уровень – активная профессиональная идентичность – характеристика субъекта деятельности – «умелый»;
- четвертый уровень – устойчивая профессиональная идентичность – характеристика субъекта деятельности – «творческий».

Кроме того, Л.Б. Шнейдер выделяет статусы профессиональной идентичности:

- достигнутая идентичность – формируется на основе совокупности личностно значимых целей, ценностей и убеждений, переживаемых как личностно значимые, т.е. обеспечивающие осмысленность жизни. Она проявляется в позитивном оценивании собственных качеств и связи с обществом;
- мораторий – статус кризиса идентичности, который характеризует высокий уровень личностной тревожности и более высокий уровень развитости интеллекта и жизненных интересов, в отличие от менее развитых статусов самоопределения;
- преждевременная идентичность – характеризуется отсутствием самостоятельных жизненных выборов и, как следствие, отсутствием осознания идентичности;
- диффузная идентичность – определяется отсутствием прочных целей, ценностей и убеждений, а также попыток их формирования. Человек на этой стадии может перейти к «мораторию», а позже – к «достигнутой идентично-

сти», а может навсегда остаться на стадии «диффузии». Нахождение на этой стадии приводит к формированию средней степени неудовлетворенности собой, граничащей с безразличием к себе;

- ложная идентичность – стабильное отрицание своей уникальности или ее амбициозное подчеркивание в сторону гипертрофированности, сочетающееся с ригидностью Я-концепции, неприятием критики в свой адрес, низкими способностями к рефлексии и т.д.[40].

Л. Б. Шнейдер отмечает, что профессиональная идентичность, структурируется компонентами: *хронотопами*, смыслами, ценностями и *прототипами*, её динамическая характеристика – это персонализация, самоопределение, самоорганизация и рефлексия, тождественность характеризуют определённую и целостность.

По мнению ученого профессиональная идентичности личности не просто ее отождествление с выполняемой профессиональной ролью, но и оценка ее значимости и принадлежности к ней, проявление профессиональных чувств, определенная ментальность и ощущение своей профессиональной самостоятельности, самоэффективности и компетентности, переживание личной профессиональной определенности и целостности.

А.В. Шакурова предлагает рассматривать профессиональную идентичность, во-первых, как результат реализации интенций субъекта в виде сложившихся профессионально-ролевых комплексов, а во-вторых, как строго упорядоченный процесс с определенной структурой (мотивация, целеполагание, исполнение) и вычленять в нем три относительно самостоятельных составляющих:

- социально-психологическую (тождество с обобщенным представителем профессии как вида занятий, то есть, наличие у субъекта трудового поведения знаний, позитивного эмоционального отношения к ценностям, установкам, целям поведения лучших представителей профессии);

- производственно-технологическую (тождество с содержанием труда, то есть, наличие у субъекта трудового поведения знаний, позитивного эмоционального отношения к содержанию труда и умений реализовывать последнее);

- организационно-культурную (тождество с организационной средой, то есть, наличие у субъекта трудового поведения знаний, умений и желания реализовывать конкретное содержание труда в разных организационно-культурных условиях) [39].

Профессиональная идентичность в концепции Е.П. Ермолаевой представлена тремя компонентами:

- инструментальный компонент – формирование специальных знаний, умений и навыков, необходимых и достаточных в определенной проблемной области, в результате чего происходит расширение информационно-психологического пространства будущего профессионала;

- индивидуальный компонент – поэтапное структурное изменение личности, повышающее автономность ее поведения при решении профессиональных задач;

- социальный компонент – принятие норм нравственных отношений внутри профессионального сообщества и выработка принципов социального поведения в зоне своего профессионального влияния.

В своем исследовании Е.Н. Кирьянова определила, что профессиональная идентичность имеет интегративный характер. Автор дает характеристику профессиональной идентичности как устойчивой взаимосвязи индивидуальных признаков, основных условий и внутреннему содержанию профессии, обеспечивающее профессионализм и профессиональный рост на конкретном этапе профессиональной деятельности.

Структура профессиональной идентичности состоит из коммуникативных способностей, эмоционально-волевой сферы, стрессоустойчивости, активности и соблюдения этических норм и правил профессионального сообщества [14].

Проблематика профессиональной идентичности рассматривается в исследовании Т. В. Мищенко [21].

Профессиональная идентичность ею раскрыта в контексте профессиональной деятельности и характеризует экзистенциальное и функциональное сопоставление личности и выбранной профессии. Происходящее понимание человеком профессии, осознании себя в профессии, принятие норм и ценностей, предъявляемых профессиональным сообществом, умение грамотно выполнять свои профессиональные функции.

Основными компонентами профессиональной идентичности, считает автор, являются:

- когнитивный компонент – прогнозируемая или реальная профессиональная самооценка человека к себе как будущему или действующему профессионалу;

- мотивационный компонент – отношение к содержанию и условиям, ведущим элементом профессиональной идентичности выступает не идеальная Я-концепция, а собственные представления о мотивационной составляющей профессиональной деятельности;

- ценностный компонент – оценка системы норм и требований, традиций предъявляемые профессиональным сообществом.

Таким образом, профессиональная идентичность является термином, определяющим положительный вектор развития человека как профессионала. Профессиональная идентификация уже в своей интенции предполагает результат. В противном случае, если человек не проявляет инициативность и активность в совершенствовании себя и своей профессии, не разделяет и не принимает ценности, нормы и ценностные ориентации профессионального сообщества, не видит творческого потенциала в себе как профессионале, ограничивается намеренно утилитарным отношением к профессии, собственной профессиональной роли и должности, такого человека нельзя назвать личностью, обладающей высоким уровнем сформированности профессиональной идентичности. Такой человек приспособливает профессию под себя, а не наоборот.

1.4. Национальная система учительского роста как средство повышения профессиональной компетентности молодого педагога

С целью повышения уровня культуры и образования, а также престижа профессии педагога был издан приказ Министерства образования и науки РФ от 26 июля 2017 г. №703 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста».

На сегодняшний день в тринадцати субъектах РФ (Республика Адыгея, Кабардино-Балкария, Чечня, Ингушетия, Татарстан, Хабаровский край, Ленинградская, Курганская, Томская, Московская, Ярославская, Волгоградская и Рязанская области) постепенно внедряется национальная система учительского роста, которая позволит каждому педагогу независимо от стажа работы стремиться к профессиональному и карьерному росту, постоянно учиться и определять новые вершины в своей профессии.

Национальная система учительского роста (НСУР), включая региональные компоненты, – это форма саморегулируемого развития педагогических кадров. Целью системы является повышение качества работы и ответственности учителя за результаты своего труда.

Порядок разработки, внедрения и реализации Национальной системы учительского роста определен Приказом Министерства образования науки Российской Федерации от 26 июля 2017 г. № 703 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста».

Главной целью формирования и введения национальной системы учительского роста является повышение престижности и привлекательности учительской профессии за счет создания комплекса условий для успешной квалифицированной работы, для профессионального развития и роста.

Основной задачей введения национальной системы учительского роста является установление уровня профессионализма педагогов. Реализация национальной системы учительского роста предполагает следующую структуру: подготовка будущих педагогов по основным образовательным программам, переподготовка педагогов по дополнительным профессиональным программам в вузе, которые являются взаимосвязанными компонентами данной системы. Взаимодействие данных компонентов осуществляется на основе участия будущих педагогов и педагогов-слушателей по дополнительным профессиональным программам в совместных мероприятиях вуза: семинарах, конференциях, проектах и в других формах.

Основные принципы НСУР отвечают требованиям, выдвигаемым к современным учителям – это должны быть профессионалы, способные организовывать свою деятельность на основе передовых достижений науки и педагогического опыта. Таким образом, национальная модель учительского роста направлена на формирование результативного кадрового потенциала образовательной организации.

Особенностью новой системы являются следующие составляющие:

Аттестация, действовавшая ранее, позволяла лишь выявить уровень соответствия квалификации. Новый же метод позволит учителю любого уровня продемонстрировать свои знания и опыт. То есть, если специалист чувствует в себе силы и стремится к профессиональному и карьерному росту, то он может занять более высокую ступень вне зависимости от стажа работы;

Второй, не менее значимый критерий – внедрение нормативно-правовой базы в систему учительского роста, что даст возможность упорядочить критерии оценки профессионализма, привести их к общему знаменателю;

Наконец, третий важный момент – система учительского роста предусматривает использование различных методов стимулирования педагогов к повышению уровня квалификации.

Аттестация учителей проводится в целях подтверждения соответствия их квалификации требованиям профессионального стандарта педагога, федеральных государственных стандартов общего образования (аттестация на соответствие должности), а также, по желанию учителей, в целях установления квалификационных категорий в соответствии с положениями профессионального стандарта педагога, федеральных государственных стандартов общего образования.

Задачи проведения аттестации:

- стимулирование целенаправленного, непрерывного профессионально-личностного роста учителей;
- своевременное выявление у учителей дефицитов профессиональных компетенций;
- выявление перспектив использования потенциальных возможностей учителей;
- повышение эффективности и качества профессиональной деятельности учителей;
- учет мнения обучающихся и выпускников общеобразовательных организаций при осуществлении кадровой политики в образовательной организации;
- учет требований федеральных государственных образовательных стандартов к кадровым условиям реализации основных образовательных программ при формировании кадрового состава образовательных организаций;
- обеспечение функционирования справедливой системы оплаты труда учителей на основе результатов аттестации;
- формирование на основе анализа результатов аттестационных процедур рекомендаций по выстраиванию траектории совершенствования квалификации учителей.

В настоящее время рассматривается следующий порядок проведения аттестации:

1. Первичная аттестация в форме оценки уровня квалификации (профессиональный экзамен – «Вход в профессию») проводится с использованием единого национального портала (единой информационной

системы) в целях проверки соответствия квалификации претендента по четырем направлениям:

- предметные компетенции;
- методические компетенции;
- психолого-педагогические компетенции (оценка индивидуализации обучения, оценка формирования универсальных учебных действий обучающихся);
- коммуникативные компетенции (оценка воспитательных аспектов педагогической деятельности, оценка создания мотивирующей образовательной среды).

По результатам прохождения первичной аттестации (профессионального экзамена) соответствующему лицу выдается сертификат, подтверждающий успешное прохождение первичной аттестации (профессионального экзамена), либо, в случае неудовлетворительного прохождения свидетельство о прохождении первичной аттестации. В дополнение к сертификату (свидетельству) также выдается заключение с рекомендациями по совершенствованию профессиональной квалификации. Сертификат (свидетельство) должны содержать информацию о результатах прохождения оценки квалификации, выраженный в баллах.

2. Аттестация на соответствия занимаемой должности проводится в соответствии с распорядительным актом работодателя.

3. Аттестация в целях установления квалификационной категории проводится по заявлению учителя и назначается распорядительным актом руководителя образовательной организации.

Аттестация на соответствие учителя занимаемой должности, а также на установление квалификационной категории включает:

1) оценку уровня квалификации с использованием единого национального портала (единой информационной системы) в целях проверки соответствия квалификации учителя по четырем направлениям: предметные компетенции; методические компетенции; психолого-педагогические компетенции; коммуникативные компетенции.

2) оценку его профессиональных, деловых качеств, результатов профессиональной деятельности.

По результатам прохождения оценки уровня квалификации соответствующему учителю выдается сертификат, подтверждающий прохождение процедуры оценки квалификации, либо, в случае недостижения обязательного на всей территории Российской Федерации минимума баллов, свидетельство о прохождении процедуры оценки квалификации.

Используемые при проведении аттестации единые федеральные оценочные материалы (ЕФОМ) включают:

1) материалы для проведения оценки квалификации (в том числе первичной аттестации (профессионального экзамена) – оценки предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативных компетенций;

2) опросные листы для учета мнения выпускников (окончивших общеобразовательную организацию не ранее, чем за четыре года до проведения аттестации).

Требования к ЕФОМ устанавливаются Министерством образования и науки Российской Федерации. ЕФОМ размещаются в едином национальном портале (единой информационной системе).

После принятия решения об аттестации учителя, руководитель соответствующей образовательной организации размещает информацию о начале аттестационных процедур в отношении такого учителя на официальном сайте образовательной организации и предлагает выпускникам данной образовательной организации направить их мнение, путем заполнения соответствующего опросного листа. Принимается и учитывается мнение выпускников, которые не позднее четырех лет назад окончили обучение в соответствующей общеобразовательной организации. При формировании мотивированного представления на аттестуемого учителя, непосредственный руководитель (работодатель) включает в него данные о мнении выпускников согласно сведениям из опросных листов. Аттестационная комиссия в соответствии с механизмом учета мнения выпускников, установленных в ЕФОМ, проставляет соответствующее количество баллов, которые учитываются при аттестации.

По каждому из видов аттестационных процедур (первичная аттестация (профессиональный экзамен), аттестация на соответствие занимаемой должности, аттестация на установление первой квалификационной категории, аттестация на установление высшей квалификационной категории) предусматриваются результаты в балльном выражении. При первичной аттестации (профессиональный экзамен) проводится только оценка квалификации – успешный результат (не менее 70 процентов от максимального количества баллов). При аттестации учителя на соответствие занимаемой должности, аттестации на установление квалификационной категории максимальные количества баллов по этапам аттестации распределяются следующим образом:

- оценка квалификации учителя – 60 процентов;
- оценка профессиональных, деловых качеств, результатов профессиональной деятельности учителя – 40 процентов.

Оценка профессиональных, деловых качеств, результатов профессиональной деятельности учителя:

- оценка образовательных результатов обучающихся – 25 процентов;
- оценка непосредственного руководителя (работодателя) – 10 процентов (включает в себя, также учет мнения обучающихся);
- учет мнения выпускников – 5 процентов (при отсутствии выпускников и (или) верифицированных мнений выпускников данный показатель не учитывается при подсчете общего количества набранных баллов).

Успешный результат при прохождении аттестации учителя на соответствие занимаемой должности, аттестации на установление

квалификационной категории – не менее 70 процентов от общего количества баллов.

В модели Национальной системы учительского роста речь идёт о предполагаемом установлении должностей «старший учитель» («учитель-методист») и «ведущий учитель» («учитель-наставник»), которые будут присваиваться по итогам аттестации.

Большая роль в рамках национальной системы учительского роста отводится профессиональной поддержке и сопровождению молодых педагогов. При этом наставничество позиционируется как ведущая технология сопровождения профессионального роста молодых учителей.

Таким образом, формирование и введение национальной системы учительского роста с учетом регионального содержания образования способствует развитию профессионально значимых качеств личности педагога, карьерного и профессионального роста, а также общественному признанию труда педагога и высокой его оценки.

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

2.1. Современные методы профессионального развития молодого педагога в образовательной организации

В отечественной практике в адаптации персонала наиболее распространены непроизводственные методы:

- метод неформализованного сопровождения;
- метод «корпоративный PR»;
- командный тренинг;
- инструктаж в подразделениях;
- интернет-сайт;
- наставничество.

Кроме данных методов, еще применяют методы коучинга и менторинга.

Достаточно часто коучинг, наставничество и менторство путают, думая, что это одно и то же. Однако это мнение ошибочно.

Несмотря на наличие общих элементов, наставничество и коучинг различаются между собой вполне существенно. Также свои особенности имеет и менторство.

Рассмотрим более подробно особенности каждого метода, их основные сходства и отличия.

Наставничество – это помощь одного человека другому в совершении значимых качественных переходов на иной уровень знаний, профессиональных навыков или мышления и сознания.

Наставничество – одна из форм адаптации нового сотрудника, а также один из видов обучения. Считается, что наставничество – наиболее эффективная разновидность и важное звено обучения в организации.

Конечная цель наставнической программы заключается в «создании» эффективного сотрудника для конкретной организации.

Система наставничества – систематизированная форма корректирующего/стимулирующего воздействия на молодых педагогов путем их профессиональной подготовки, более опытными педагогами, без отрыва от реальных задач и трудовых функций.

Система наставничества позволяет:

- развивать у обучаемых педагогов способности самостоятельно и качественно выполнять возложенные на них трудовые функции;
- быстро адаптироваться к условиям работы и к позитивным традициям коллектива.

К основным преимуществам внедрения системы наставничества в образовательной организации можно отнести:

- сокращение сроков выхода на уровень соответствия стандартам школы;
- предоставление опытным педагогам возможностей для карьерного роста, как в горизонтальном, так и вертикальном направлении;
- повышение профессионального уровня и навыков всех без исключения

сотрудников, вовлеченных в систему наставничества, включая самого наставника;

- снижение текучести кадров, за счет усиления профессиональной составляющей мотивации и предоставления дополнительных возможностей для повышения профессионального статуса;

- снижение риска профессионального выгорания ключевых наиболее опытных педагогов;

- повышение экономической эффективности системы подготовки кадров;

- укрепление командного духа, повышение лояльности педагогов к системе ценностей образовательной организации.

Реактивное наставничество – направлено на изменение уже существующего результата.

Проактивное наставничество – направлено на достижение заведомо продуктивного результата.

В организациях можно встретить следующие типы наставничества.

1. *Наставничество-супервизия* – наставник делится сведениями об организации, перспективах развития протеже, обучает основным навыкам. Отношения строятся на принципе контроля.

2. *Формальное наставничество* – наставническая деятельность заключается в объяснении целей работы и обучении на специально организованных тренингах. Действуют формальные процедуры и правила наставничества.

3. *Ситуационное наставничество* – предоставление необходимой помощи в сложных ситуациях.

4. *Неформальное наставничество*. Наставник берет на себя всю ответственность за «ученика». Вариант добровольного наставничества без финансового вознаграждения.

Наставничество может выполнять следующие функции:

1. Приобщение молодого педагога к корпоративной культуре с передачей правил общения, традиций и стандартов поведения.

2. Выявление проблемных мест в профессиональной подготовке молодого педагога.

3. Участие в формировании основного плана развития молодого педагога с оказанием практической и теоретической поддержки на испытательном сроке и стажировке.

4. Внесение предложения о поощрении молодого педагога в соответствии с практикой организации.

Выделяют следующие техники наставничества:

1. «Сопровождение» – наставник берет на себя обязательства предоставления обучаемому помощи, в том числе участвует в развитии профессиональных навыков во время обучения.

2. «Посев» – у обучаемого формируются навыки либо знания, которые пока еще не актуальны, но приобретут ценность в дальнейшем, когда ситуация этого потребует.

3. «Катализация» – обучающийся погружается в среду изменений, что провоцирует его на расширение кругозора с изменением порядка ценностей и

восприятия. Обучение при достижении критического уровня совершает резкий скачок.

4. «Показ» – наставник на своем личном примере показывает определенные методики, навыки совершения определенных действий, способы решения поставленных задач, делая рабочие ситуации понятнее.

5. «Сбор урожая» – наставник концентрируется для налаживания обратной связи с обучаемым, чтобы понимать – что изучено за время обучения, какие выводы были сделаны [12].

К наиболее известным моделям наставничества относят следующие:

1. *«Гуру и его последователь»*, когда ученик оказывается в подчинении авторитетного наставника в профессиональном кругу, он становится последователем, чтобы перенять знания наставника. Ученик должен наблюдать, пытаться подражать и запоминать. Наставник в таком случае ничего не разъясняет, просто нужно наблюдать за его работой. Основным достоинством данной модели является высокий профессионализм ученика, если ему удастся понять принципы работы наставника. К недостаткам можно отнести отсутствие обратной связи, гарантированного результата и др.

2. *«Мастер и подмастерье»*. Наставник готов делиться мастерством со своим подмастерьем. В случае с отзывчивым учеником данная модель будет идеальной. Она предполагает равные пропорции «кнута и пряника». Количество учеников у мастера довольно велико, однако и наставник имеет достаточный опыт. Основные достоинства: достижение отличных результатов, формирование команды единомышленников, высокая включенность группы. Недостатки: при уходе наставника есть вероятность потери всей команды, не происходит развитие самостоятельных качеств у некоторых учеников.

3. *«Творческий тандем»*. Предполагается прием нового, молодого специалиста как равного, дается возможность ему это почувствовать. Достоинства: способствует быстрой адаптации, формированию полноценной команды, отличным результатом «на выходе». Недостатки: мини-группа остается обособленной в коллективе: обычно уход одного представителя из тандема приводит к уходу другого.

Для того чтобы организовать работу наставника с молодым педагогом в образовательной организации, необходимо разработать положение о наставничестве, опросные листы (анкета стажера, анкета наставника и др.), а также составить программу наставничества.

Обычно в программу наставничества включают три периода работы:

- адаптационный – наставник узнает сильные и слабые стороны стажера, чтобы скорректировать программу и выбрать нужные методы работы;
- основной – наставник реализует программу адаптации молодого коллеги, проводит работу по коррекции умений и навыков;
- контрольно-оценочный – наставник проверяет уровень профессиональной компетентности молодого педагога, определяет его готовность к выполнению своих обязанностей.

Рассмотрим основные методы наставничества, их преимущества и недостатки.

Таблица 1.

Преимущества и недостатки методов наставничества

Метод	Преимущества	Ограничения
Инструктаж – четкие указания, предоставление алгоритма действий. Используется в стандартных ситуациях и при форс-мажоре, когда медлить нельзя	Четкость, ясность инструкций; предсказуемость результата; быстрота передачи информации; возможность легко проверить по пунктам, как понял задачу обучаемый	Давление на обучаемого; низкая мотивация обучаемого, т.к. его мнения не спрашивают; невозможность для обучаемого правильно действовать в нестандартных ситуациях; необходимость составлять алгоритм на каждую ситуацию; вероятность того, что в случае неудачи обучаемый переложит ответственность на наставника
Объяснение – обоснование каждого шага алгоритма	Обоснования каждого шага, повышение осознанности деятельности; повышение мотивации обучаемого; разделение ответственности между наставником и обучаемым	Увеличение времени, проведенного наставником с обучаемым; вероятность того, что обучаемый может уйти от темы, задавать лишние вопросы; проявление нетерпения обучаемым с завышенной самооценкой; возможность того, что обучаемый будет оспаривать мнение наставника
Развитие – «высший пилотаж». Наставник не дает готовых ответов, он только подталкивает к решению задач, предлагает обучаемому самому додуматься до него. Обучаемый должен иметь высокий уровень развития и достаточную мотивацию	Повышение мотивации благодаря осознанию равноправности общения; понимание обучаемым смысла выполняемых операций; более высокое качество обучения; большая вероятность появления новых способов действий, новых решений; лучшее взаимопонимание обучаемого и наставника в дальнейшем	Увеличение времени работы наставника; вероятность возникновения стресса из-за ответственности, испуга у обучаемого; возможный отказ обучаемого от решения задач в случае неудачи, переход на уровень инструктажа; повышение ответственности и риска для наставника

Наставник может выстраивать свою деятельность в три этапа.

Первый этап – адаптационный. Наставник определяет область обязанностей и полномочий молодого педагога, выявляет наличие недостатков в его профессиональной подготовке для выработки эффективной программы адаптации.

Второй этап – проектировочный. Наставник составляет и анализирует программу адаптации, корректирует профессиональные умения молодого педагога, по возможности помогает ему создать свою личную программу профессионального саморазвития.

Третий этап – контрольно-оценочный. Наставник определяет уровень усвоения профессиональной компетентности молодого педагога, определяет степень его готовности к выполнению педагогических обязанностей.

Ошибки в процессе работы наставников:

- Отсутствие обратной связи между наставником и подопечным;
- «Уроки» теории, не подкрепленные практическими навыками;
- Наставник позволяет легко копировать ваши действия без объяснения причин, по которым конкретное действие должно выполняться именно таким образом, а не иначе;
- Профессиональное выгорание наставника;
- Отсутствие интереса к судьбе подопечного и результатам работы в сфере наставничества, формального выполнения обязанностей;
- Чрезмерное изменение наставничества в ущерб основным задачам;
- Неправильные или отсутствующие критерии для анализа результатов проделанной работы.

Существует ряд проблем внедрения системы наставничества:

- неподготовленность самих наставников;
- плохая организация процесса – отсутствие документов, регламентирующих работу наставников и их подопечных;
- спад энтузиазма, отсутствие адекватных систем мотивации;
- сопротивление и др. [36].

Менторинг самый быстрый инструмент развития внутри организации. Менторы помогают адаптировать новых сотрудников, поддерживают корпоративную культуру саморазвития и вдохновляют меняться людей вокруг себя.

Термин «менторство» берет начало в греческой мифологии. Одиссей доверил воспитание сына Телемаха своему другу Ментору на время, когда сам он отправился к грекам сражаться против Трои. Ментор стал другом Телемаху, советником, который заботился о нем [7].

Менторинг сочетает в себе признаки коучинга и преподавательской деятельности. Тут также важна обратная связь, но добавляется хорошая теоретическая база. Ментор сначала излагает теорию, затем показывает пример, и только потом обучающийся выполняет задание и получает обратную связь.

Необходимость внедрения менторинга в сфере образования обусловлена следующими факторами:

- изменение современной парадигмы образования, нацеленной на личностно-ориентированное обучение и распределенное лидерство;
- наряду с обновлением образования содержания и методики обучения приоритетной задачей является практическое умение педагога сотрудничать не только с коллегами по обучаемому ими предмету, но и по другим учебным предметам, а также с представителями одной организации и ряда других организаций в рамках профессиональных сообществ;
- педагоги на основе менторинга способны совершенствовать свои потенциальные профессиональные способности к сотрудничеству с коллегами и участию в разработке, управлении и планировании учебной среды, так как независимо от профессионального статуса, редко кому удается эффективно поддерживать достигнутые наилучшие результаты самостоятельно [27].

По мнению западных ученых, главное преимущество менторинга заключается в том, что он позволяет молодому педагогу учиться профессии изнутри.

Принципы программы менторства:

1) Принцип целенаправленности. Ментор и подопечный (менти) в начале программы менторинга определяют цели развития, над достижением которых будут работать совместно.

2) Принцип добровольного участия. Участие в проекте должно быть выбором ментора и подопечного (менти). Менторы и подопечные (менти) не получают оплату за участие в программе менторинга, однако беседы и встречи ментора и подопечного (менти) должны проходить в удобное для них время и в удобном месте;

3) Принцип уважения. Ментор и подопечный (менти) должны проявлять терпимость к точке зрения, отличающейся от их собственной.

4) Принцип конфиденциальности. Общение между ментором и подопечным (менти) строится на взаимном доверии. Однако ментор и подопечный (менти) должны понимать, что вся информация, которой они делятся, все вопросы и беседы являются полностью конфиденциальными.

5) Принцип совершенствования навыков принятия решений. Ментор должен понимать, что в его обязанности не входит принятие решений за подопечного (менти), решение его проблем или исправление ошибок; ментор не должен никоим образом воздействовать на процесс принятия решений подопечным (менти); в его задачу входит разъяснение вопросов, представляющих для подопечного (менти) трудность, а также поощрение процесса обсуждения вопросов путем передачи личного опыта.

6) Принцип совершенствования культуры поведения подопечного (менти).

Молодые педагоги – большой потенциал профессионализма и энтузиазма в системе образования. Задача ментора – помочь молодому педагогу успешно справиться со своими должностными обязанностями, преодолеть недостатки практического опыта, развить его личностные качества, коммуникативные и управленческие умения. Очень важно быть рядом с молодым педагогом в тот момент, когда он еще не умеет удерживать внимание учеников в течение всего урока, не знает, как создать ситуацию успеха для каждого ученика, как правильно отобрать материал для урока и какие наиболее эффективные методические приемы использовать, чтобы дети поняли его. Именно ментор поможет учителю справиться с этими проблемами и сохранить уверенность в себе, а значит и удовлетворенность работой в школе.

Коучинг понимается как «профессиональная форма индивидуального консультирования в профессиональном контексте», открывающая пространство для обучения, «внутри которого может происходить развитие» [7], и характеризующаяся интерактивностью.

Коучинг – метод консалтинга и тренинга, в процессе которого человек, называющий себя «коуч» помогает обучающемуся достичь некой жизненной и профессиональной цели.

И. Хок и его коллеги указывают в своих работах на следующие основные идеи коучинг-процессов:

- конструктивность реальности: создавать совместную реальность;
- циркулярность: выстраивать связи, планировать взаимодействия;
- отношения: принимать отношения субъектов-участников;
- эффективность: определять изменяемость базовых условий;
- целенаправленность/мотивация: конкретизировать цели; осознавать сильные стороны, таланты и области изучения;
- ресурсы: показать осознанные и неосознанные возможности;
- ломать и стимулировать: ломать стереотипы, чтобы способствовать инновациям;
- познаваемость проблем и решений: учитывать наглядность и доступность;
- ориентация на решения: стремиться к поиску и апробации возможных решений;
- системность: уточнить место и задачи в системе, выделить связи [7].

Коучинг направлен не столько на передачу знаний и выработку навыков, сколько на активизацию процессов самообучения и саморазвития. Это происходит путем предоставления непрерывной обратной связи в процессе совместного анализа ситуаций и проблем.

Цель коучинга – «повышение качества решений и действий по достижению жизненных, профессиональных и деловых целей посредством развивающего диалога с независимым специалистом – коучем.

Задачи коуча: вести продуктивный диалог, стимулировать самостоятельное сознание и переосмысление имеющегося опыта, исследование внутренних и внешних ресурсов, пробные действия (создание нового жизненного и делового опыта), обсуждение вариантов действий и принятие решений, их реализация в жизни, профессиональной деятельности».

Профессиональный коучинг включает такие техники как наводящее перефразирование, слушание, задавание вопросов, уточнение, которые помогают обучающемуся изменить перспективу и увидеть новые подходы к достижению желаемой цели.

Коучинг позволяет:

- осознать изменения в профессиональной позиции педагога;
- перестроить индивидуальную систему профессиональной деятельности;
- проанализировать и изменить ценностно-смысловую сферу;
- сформировать новый педагогический менталитет;
- успешно реализовывать компетентностный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный подходы;
- грамотно проектировать не только учебное занятие, курс, но и свое профессиональное развитие и свою жизнь.
- заменить старые, не отвечающие новым требованиям, убеждения и привычки на новые;
- установить подлинно субъект-субъектные отношения, отношения сотрудничества и сотворчества.

- освоить новые роли учителя: тьютор (в переводе с англ. «опекун, наставник, репетитор») и фасилитатор (от англ. «facilitate» – «облегчать, продвигать»);

- делегировать ответственность ученикам и развивать у них чувство ответственности;

- помочь обучающимся открыть для себя личностный смысл учения;

- учить учиться;

- содействовать актуализации в человеке мотива личностного роста.

- развить способность мотивировать себя и других на достижение высоких результатов;

- принимать наилучшие решения;

- мыслить нестандартно, видеть возможности для достижения цели;

- сделать взаимодействия продуктивными, а коммуникацию безупречной;

- внести во взаимодействие обучающихся и педагогов больше ясности, радости, легкости, свободы, игры, творчества и вдохновения.

Необходимо отметить, что технология менторинга зачастую ассоциируется с коучингом. Часто даже сами руководители считают, что эти понятия тождественны, однако существуют отличия между ними. Ментор или наставник, это опытный профессионал, который обладает всеми функциями коуча и инструментами развития, имеет богатый опыт, знает обо всех трудностях, которые ожидают молодых педагогов впереди, умеет предугадывать их ошибки. Он поддерживает их в процессе обучения и постоянно контактирует с ними, дает практические советы. Коуч, в отличие от ментора, направляет сотрудника к решению цели, показывая, что ответственность полностью лежит на самом человеке, стимулирует его к самообразованию, но не является специалистом в определенной области. Он лишь иногда отвечает на вопросы сотрудников, подталкивая к свободному поиску верного ответа на задачу. Коуч прорабатывает психологические стороны личности и помогает улучшить отдельные навыки (уверенность, самоконтроль и т.д.) Поэтому данные технологии развития молодого педагога можно совмещать, но заменять их друг другом нельзя [4].

Таблица 2

Сравнительный анализ технологий коучинга и менторинга

Коучинг	Менторинг
Нацеленность	
Получение структурированной поддержки для принятия самостоятельных решений	Получение и осуществление руководства и осуществление выбора
Окружение	
Индивидуальная и/или групповая работа	Личное развитие будущей карьеры и жизни
Координирование, ориентирование	
исследование	практика
Количество	
От «один на один» до «один на восемь»	От «один на один» до «один на три»
Эффективность зависит от	
Навыков тренера, мотивации обучающихся	Опыта и знаний ментора, его готовности по-

	делиться ими
Содержание	
Зависит от специфики работы	Зависит от приоритетов ментора
Цель	
Улучшение результата деятельности	Намеренное вложение в будущее
Прогресс	
Зависит от мотивации	Зависит от поставленной цели
Уровень ответственности	
От среднего до высокого уровня	Высокий, глубокий уровень
Метод	
Вопросы и исследование (воля и разум)	Руководство и лидерство (эмоции, воля и разум)
Результат	
Улучшить качество работы	Развить свой потенциал в работе и жизни

Кроме того, менторинг носит неформальный характер, встречи проводятся по мере необходимости для молодого педагога. Консультации, рекомендации и поддержка более длительные и имеют многоаспектную основу. Коучинг имеет структурированный характер, встречи всегда заранее запланированы. Встречи краткосрочны (иногда ограничены во времени) и сосредоточены на конкретных направлениях/вопросах развития. Коучу не совсем обязательно обладать значительным практическим опытом.

Шедоунг предполагает, что сотрудник определенное время находится при специалисте экстра-класса и перенимает его опыт. Ученик (стажер) имеет возможность обсуждать рабочие ситуации не только со своим ментором, но и с его коллегами и получать информацию об особенностях той или иной должности.

Передача навыков через принцип «делай как я». Используется несколько ступенек:

1. «Я расскажу, ты послушай».
2. «Я покажу, ты посмотри».
3. «Сделаем вместе».
4. «Сделай сам, я подскажу».
5. «Сделай сам. Расскажи мне, как сделал».
6. «Делай сам».

Баддинг (buddying) основан на предоставлении друг другу информации. Можно сказать, что это подвид наставничества, однако здесь основная цель – психологическая поддержка. За специалистом закрепляется «buddy», т.е. партнер (товарищ, приятель) задачей которого является установление постоянной честной и обратной связи о действиях и решениях конкретного сотрудника в период освоения новых навыков, а после – при выполнении текущих профессиональных обязанностей.

«Buddy» предоставляет возможность взглянуть на свои действия и реакции со стороны, получив при этом поддержку и помощь от другого человека. Если в наставничестве или коучинге есть категории «старший и младший» («обучающий» и «обучаемый»), то в «buddying» участники абсолютно равно-

правны, а информация предоставляется в двустороннем порядке. Система баддинг требует предварительного обучения сотрудников. Для того чтобы эффективно осуществлять объективную обратную связь, делать выводы и грамотно предоставлять информацию, необходимо проведение промежуточных тренингов и консультаций.

Преимущества применения метода «баддинг»:

- возможность педагогу получить объективную информацию о своей работе;
- возможность наметить точки профессионального и личностного роста, а также увидеть недостатки и исправить их;
- создать интерактивное общение, улучшить навыки межличностного взаимодействия и др.

Суть баддинга заключается в создании между двумя контактирующими людьми неформальной, дружеской обстановки, без какого-либо психологического дискомфорта и барьеров. Отношения строятся по типу товарищества. Несмотря на это, данный метод не уступает наставничеству своей эффективностью, напротив, имеет массу преимуществ: например, гораздо реже возникают недомолвки и, соответственно, недопонимание [38].

Таким образом, рассмотренные методы сопровождения процесса адаптации помогают молодым педагогам планировать свою карьеру, развивать соответствующие навыки и компетенции, становясь более самостоятельными, ответственными и целеустремленными. Наставничество содействует транслированию ценностей, видения и миссии организации на все ее уровни через тесные отношения между наставником и подопечным сотрудником, помогая им понять и внести необходимые изменения в индивидуальный стиль работы и поведения.

2.2. Социально-психологический тренинг как средство профессионального становления молодого педагога

Социально-психологические тренинги представляют собой форму особого группового занятия, направленного на психологическую помощь молодым педагогам, на их личностное и профессиональное развитие. Тренинг может быть более или менее структурирован и ограничен во времени [8].

Цели тренингов:

- исследование и анализ психологических, профессиональных затруднений участников;
- улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья;
- изучение психологических закономерностей, механизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия и создание основы для более эффективного общения;
- стимуляция и развитие профессионального самосознания и профессиональной идентичности участников;
- активизация творческого потенциала;
- содействие процессу личностного роста участников;

- выработка новых и изменение неэффективных навыков и моделей поведения;

- коррекция и предупреждение эмоциональных нарушений, нарушений в познавательной сфере.

Тренинг – это толчок к развитию, «волшебный пинок», а не само развитие. Соответственно чем сильнее и точнее толчок, тем вернее и эффективнее будет происходить развитие в заданном направлении. Что нужно для того, чтобы толчок был эффективным? Ну, понятно, что в первую очередь – грамотно составленный тренинг, и опять же в первую очередь – профессиональное, грамотное его проведение.

Каждый тренинг состоит из:

- вступительной (разминочной) части; если это не первое занятие, то во вступительной части обсуждаются переживания, результаты размышлений и события, связанные с предыдущим тренинговым контактом, или ведется постепенная, развивающая подготовка к основным упражнениям.

Разминка – это непродолжительное упражнение, позволяющее каждому участнику проявить активность. Обычно разминки применяются для изменения психофизического состояния участников. Разминки могут быть:

- вербальные и невербальные;

- письменные и устные;

- специализированные (воздействовать преимущественно на ту или иную характеристику) и универсальные (оказывать общее воздействие).

При планировании разминки важно учитывать содержательный аспект тренинга. Желательно, чтобы разминка была как-то связана с обсуждаемой темой, что-то иллюстрировала или тренировала. Также при планировании разминок важно учитывать групповую динамику: на каком этапе сплоченности находится группа. Например, разминки, предполагающие телесный контакт, нельзя проводить в начале тренинга с группой участников, которые только что познакомились;

- основной части – определенных упражнений и обсуждения результатов их выполнения, нацеленных на достижение основных задач тренинга;

- заключительной части – в ней могут подводиться итоги данного занятия, намечаться план самостоятельной работы (если это необходимо), проясняться некоторые вопросы и формулироваться проблемы, вскрывшиеся в процессе выполнения упражнений.

Для успешного проведения тренинга должны быть продуманы и учтены следующие составляющие:

• продолжительность тренинга;

• деятельность, которая в последующем должна быть успешно реализована;

• задачи тренинга;

• оборудование и материалы, необходимые для проведения тренинга;

• шкала оценки результатов тренинга (приобретенных знаний и навыков)

[5].

Преимущества групповой формы психологической работы:

- опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем;
- группа дает возможность увидеть и проанализировать в условиях психологической безопасности психологические закономерности общения;
- возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами;
- в группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров;
- в группе участники могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения;
- взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого;
- группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания; иначе, чем в группе, иначе, чем через других людей, эти процессы в полной мере невозможны.

Любая группа с начала объединения случайных или знакомых людей для определенной работы переживает несколько этапов своего развития.

Стадия 1. Ориентация.

Все скованы, каждый пытается сориентироваться в обстановке. Пока неизвестно, как нужно и можно себя вести, что представляет собой ведущий, не ясно, какую роль будет играть каждый участник. Многие опасаются отвержения, самораскрытия, встречи с новыми людьми в незнакомой ситуации. Они не вполне уверены в том, чего ожидать от группы, будут ли они приняты, поняты, не будут ли осуждены явно или тайно. Страхи порождают сопротивление. Люди присутствуют, но скептически воспринимают полезность работы, сомневаются, что участие в группе может помочь в решении их проблем. Даже если участники хотят включиться в группу, часто они не знают, как это сделать. Надо ли ждать, когда другие что-то скажут? Хорошо ли прямо высказывать все, что думаешь? Не лучше ли сначала посмотреть, как это будут делать остальные? Можно ли говорить, если чувства не совпадают с чувствами остальных? Как быть искренним, если кто-то в группе неприятен?

Кроме того, могут существовать сверхожидания от работы в группе и от ведущего. Тренер может восприниматься как не вполне реальная личность – источник чудесных изменений в жизни участников. Как сделать так, чтобы взять от занятий в группе по максимуму? Стоит ли при этом обращать внимание на других? Но поскольку понятно, что всем происходящим будет руководить тренер, фокус внимания сосредоточен на нем. На этом этапе работа в направлении к цели тренинга движется медленно. Слишком много времени требуется уделять развитию доверия. Участники закрыты. Энергия уходит на борьбу с тревожностью. Глубокие упражнения переживаются поверхностно. Это – этап легких упражнений и неглубоких шерингов. Этап занимает примерно 1/6 часть времени тренинга (независимо от его общей длительности).

Справиться с недоверием – основная задача начальной стадии работы. Никакие техники сами по себе не могут способствовать групповому доверию. В то же время оно не возникает без определенных действий со стороны ведущего. Тренер должен приложить к этому массу усилий и уделять внимание следующим факторам:

1. Первое занятие как краткосрочного, так и долговременного тренинга начинается со вступления ведущего и представления участников. Это необходимо для постепенного вхождения в основной материал и установления доверительных отношений.

2. Чтобы снизить начальную тревожность, необходимы меры по быстрому развитию доверия и сплоченности. Поэтому начальная стадия, как правило, посвящается именно сплоченности группы, при этом используются упражнения, постепенно подводящие к основной теме занятия.

3. Чтобы уменьшить тревожность участников, в начале тренинга полезно вводить упражнения, требующие работы в малых группах – парах или тройках. В каждом следующем упражнении, выполняемом в малой группе, обязательно нужно менять партнеров. Желательно провести в малых группах 2-3 упражнения, чтобы лёд отчуждения был сломан.

4. Для установления доверительных отношений ведущие могут активно вмешиваться в процедуру представления участников. Они могут задавать дополнительные вопросы, делиться впечатлением от услышанного.

5. Важна открытость самого ведущего. Тренер может сообщить о себе некоторые сведения помимо официальных. В частности, он может спросить: «Что бы вы хотели знать обо мне, кроме моего имени и должности?» Отвечать на вопросы участников необходимо очень кратко, однако уклончивость и стремление оставить вопрос без ответа вызовут недоверие и напряжение. Кроме того, ведущий тоже может рассказать о своих ожиданиях и беспокойстве (если оно есть). Такая открытость вызывает ответное доверие. Вообще же чем более искренен ведущий, тем быстрее участники избавятся от первичной тревожности.

6. Участники должны почувствовать, что ни один из них не пользуется особыми привилегиями ведущего.

7. Тренер даже в самый активный для него период (начало тренинга) не должен говорить и привлекать к себе внимание группы больше, чем другие участники. При этом он не должен быть и чрезмерно пассивным. Группа не может стать сплоченной (а без этого не возникает доверия), если тренер наблюдает их взаимодействие на определенной дистанции, не участвуя в нем, демонстрируя отстраненность.

8. Чем больше упражнений выполняется во взаимодействии друг с другом, чем больше участники общаются друг с другом, тем быстрее развивается сплоченность [8].

Узнать, что доверие достигнуто, можно по тому:

- как участники выражают свои эмоции – без боязни осуждения и цензуры;
- насколько активно работают в группе;
- насколько раскрываются перед группой;

- насколько сфокусированы на своих переживаниях;
- насколько активно работают над своими проблемами в группе. Если с самого начала определенная степень недоверия не преодолена, то в дальнейшем недоверие выражается окольными путями.

Недостаток доверия может быть замечен по следующим признакам:

- участники не хотят начинать работу по собственной инициативе;
- часты паузы, когда участники ждут высказываний других, не желая привлекать к себе внимание;
- участники сдержанно и односложно говорят о своих реакциях на проделанное упражнение или предложенную тему обсуждения;
- участники не выражают отрицательных эмоций или делятся ими только в своем «тесном кругу», например, только с одним или двумя участниками тренинга;
- некоторые члены группы прячутся за пространные рассказы о посторонних людях;
- некоторые участники высказываются о том, что они якобы переживают чувства, которых на самом деле нет, или, наоборот, отрицают чувства, которые они переживают (это может быть заметно при несоответствии слов и невербальных реакций);
- участники прячутся за «умственными» рассуждениями;
- участники фокусируются на чувствах и переживаниях другого человека и уходят от обсуждения своих чувств и др.

На данном этапе важно с участниками обговорить правила тренинговой работы:

- правило активности (каждый участник старается быть активным, потому что пассивные участники паразитируют на активности других участников, так как потребляют опыт, идеи и творческие находки других участников, но не предоставляют группе свой опыт и свои идеи);

- правило безоценочности (запрещается осуждать личность, личностные ценности и мировоззрение участников тренинга, а также употреблять в отношении других участников слова, передающие оценочные суждения об участниках);

- правило конфиденциальности (запрещается разглашать и обсуждать с кем-либо за пределами группы сведения личного характера, сообщенные участниками в ходе тренингов);

- правило равных позиций (в группе все равны между собой в правах и обязанностях, независимо от статуса и возраста, поэтому в группе все обращаются друг к другу на «ты» и по имени) и др.

Стадия 2. Конфронтация.

Начальное напряжение перерастает в раздражение. Идет активный поиск «своих» и отмежевание от «чужих». Происходит скрытая конкурентная борьба за лидерство и за особое внимание и симпатии ведущего. Ощущение опасности возрастает, и это стимулирует образование подгрупп. Постепенно раздражение направляется на тренера. Выражается недовольство ведением, поведением, стилем тренера, появляется сопротивление предложенным упражнениям и обсуж-

дениям. Часто это проявляется только как вскользь брошенные фразы, иногда как отказ отвечать на какие-либо вопросы, реже как открытые критические замечания.

Тренеру необходимо стимулировать развитие динамики группы, давая задания, в которых участники должны взаимодействовать со всей группой в целом, или задания, в которых участники в парах постоянно меняются. Тренер приветствует и поддерживает открытые высказывания, обсуждения. Демонстрирует ровное, доброжелательное, толерантное отношение ко всем участникам. Обсуждает состояние участников. В сложных случаях использует приемы работы с «трудными» участниками и трудными ситуациями.

Стадия 3. Сотрудничество и компромисс.

Общение становится искренним, открыто обсуждаются чувства. Большинство участников толерантны и доброжелательны друг к другу, поощряются открытое выражение своего отношения к происходящему и стремление обсуждать «трудные темы». В то же время наступившее потепление и комфорт участники стремятся сохранять (очень не хочется снова переживать напряжение), поэтому часто скрывается раздражение, вызываемое другими членами группы. Наметившееся сближение постепенно становится поверхностным. Внутреннее напряжение вновь растет.

Тренеру важно использовать это время для развития истинной открытости участников. Он намеренно фокусируется на косвенно проявляющихся негативных реакциях участников друг на друга, демонстрирует модели открытого и доброжелательного исследования негативных чувств (начиная со своих), уважительного поиска их причин у участников. Признаки открытой группы:

- участники помнят имена и обращаются друг к другу только на «ты». При этом активно используют сокращенно уменьшительные варианты: Катюша, Оля, Ленок;
- открыто переживают чувства. Не стесняются плакать, кричать, восхищаться, не боятся показаться некрасивыми;
- оказывают друг другу помощь, поддержку;
- легко возникает заражение переживаниями. В ответ на шутку следует громкий смех, то же самое со слезами;
- раскрепощенность в поведении. Сидят в удобных позах, кто-то садится или даже ложится на ковер. В парных упражнениях могут неосознанно «зеркалить» друг друга;
- изменения в одежде в сторону удобства. Участники избавляются от стесняющей движения одежды, снимают обувь, расслабляют ремни, могут приходиться в спортивных костюмах, в более свободной, не «представительской» одежде и т.д.

Стадия 4. Интеграция личных и групповых потребностей.

Наиболее конструктивный этап. Участники адаптировались друг к другу, многое уже пережили вместе и (в идеале) прошли опыт глубокого понимания друг друга, индивидуальные проявления уже не раздражают, а принимаются. Если сам тренер не способен выйти на этот уровень доверия и близости, группа

почти никогда не достигает этой фазы. На этой стадии тренер минимально активен. Он лишь структурирует работу и направляет беседу.

Специфика тренинговой технологии заключается в высокой интенсивности проведения занятий и использовании разных способов достижения заявленного результата прямо в ходе самого тренинга.

Методы, приёмы и техники тренинга достаточно разнообразны. К ним относятся: творческие задания, викторина, баскет-метод, анализ кейса, модерация, ролевые и деловые игры, мозговой штурм, сближающие упражнения, интенсификаторы, имитационное моделирование, ситуативные задачи и др.

Рассмотрим некоторые методы и приемы тренинговой работы более подробно.

Модерация – это метод, позволяющий группе:

- 1) выработать некое коллективное понятие;
- 2) активизировать мыслительные процессы;
- 3) свернутый (скрытый) процесс мышления развернуть и представить в виде последовательности этапов;

- 4) заменить нудную лекцию активной работой всей группы, а навязанные мысли – собственными знаниями, идеями участников. Алгоритм проведения модерации:

1. Тренер ставит перед участниками тренинга задачу (проблему, вопрос).
2. Просит двух-трех участников ответить на поставленный вопрос, а затем делит группу на подгруппы по три-четыре человека.

3. Каждой подгруппе раздают или предлагают сделать карточки, на которых участники будут записывать ответы.

4. Каждой подгруппе предлагается за определенное время решить поставленную тренером задачу, а также определить критерии, исходя из которых, можно установить, что цель достигнута. Например, если в задаче требуется перечислить средства, которыми мы можем вызвать доверие, то критерием выполнения может стать простое перечисление качеств и умений человека, вызывающих доверие, или перечисление того, каким образом (почему) эти качества вызывают доверие.

5. Участники группы отвечают на поставленные вопросы. Все идеи записываются на карточках: одна идея – одна карточка.

6. Тренер предлагает каждой команде делегировать одного участника, чтобы он на доске разместил заполненные карточки [10].

7. Участник первой подгруппы прикрепляет карточки с ответом и поясняет свое решение (решение подгруппы).

8. Затем выходит представитель следующей подгруппы и т.д.

9. Повторяющиеся карточки прикрепляются друг на друга.

10. Тренер структурирует прикрепленные карточки по тому или иному основанию, привлекая участников к созданию целостной схемы.

11. При необходимости тренер поясняет непонятные моменты, знакомит с основами теории. Он также может добавить карточку от себя, если какую-то мысль, идею не учли участники тренинга, объяснив теоретическую основу дан-

ного мнения. Однако это нельзя делать часто, и при активном несогласии группы тренер должен отступить.

12. В итоге должна получиться определенная структура, которую разработала группа.

Эта структура становится опорной позицией для дальнейших обсуждений. Результаты:

- группа вырабатывает понятия, систему критериев, которые являются коллективным произведением участников, а потому лучше усваиваются;
- формируется общее представление об определенных вопросах;
- преодолеваются разногласия в понимании.

Мозговой штурм – это метод групповой работы, нацеленный на выработку новых оригинальных идей. Оптимальное число участников мозгового штурма – 9-12 человек, но не менее 3-5. Для его проведения нужна доска (или листы ватмана и фломастеры).

Ролевая игра – метод, суть которого заключается в разыгрывании участниками различных ролей. Он позволяет наблюдать процесс межличностного взаимодействия людей и анализировать его с точки зрения каждого участника и даже с точки зрения наблюдателей (если они есть). Разыгрывание ролей:

- позволяет участникам понять собственные ограничения и раздвинуть границы;
- помогает выразить скрытые чувства и разрядить накопленные переживания;
- дает возможность поупражняться в различных типах поведения;
- устраняет пропасть между обучением и реальными жизненными ситуациями и др.

Возможные способы организации ролевой игры:

Аквариум. Основные игроки собираются в центре комнаты, другие участники рассаживаются вокруг и наблюдают за действием. Затем происходящее в игре обсуждается участниками и наблюдателями с точки зрения поставленных задач. Это позволяет получить обратную связь, богатый опыт и повод для осмысления жизненных ситуаций.

Параллель. Группа разбивается на мелкие подгруппы (2–4 участника), которые одновременно разыгрывают ролевую игру. То есть несколько одинаковых ролей разыгрываются параллельно. Затем обсуждается, например, многообразии возможностей решения одной ситуации.

Ротация ролей. Роль протагониста (основного участника) поочередно исполняют все члены группы. Эта техника позволяет каждому участнику получить соответствующий опыт, продемонстрировать свой подход к решению заданной ситуации. Минус – она занимает много времени.

Арт-роли. Создается рисунок, например, образное изображение эмоционального состояния, или «образ моей проблемы». Затем условно рисунок разделяется на элементы. Автор изображения говорит от имени каждого элемента – мысли, чувства, которые, по мнению автора, передает этот элемент. Элементы могут таким образом разговаривать друг с другом и с самим автором. Так же

можно проигрывать роли образов, вылепленных из пластилина или изготовленных из других материалов и др.

Кейс – разновидность ролевой игры, в которой участвует вся группа и каждый участник преследует свои ролевые цели, учитывая общую цель группы. Например, в кейсе «Обитаемый остров» каждому участнику предлагается своя роль: один хочет остаться на острове и построить там новую цивилизацию, выработывает правила жизни на этом острове и должен привлечь соратников, другой считает, что нужно искать другой остров, поскольку ему не нравятся правила одного из лидеров. Есть и другие роли. В целом группа должна прийти к какому-то решению, которое устроит всех, и при этом найти применение каждому участнику в соответствии с его личными потребностями (по роли).

Упражнение-метафора. Это – многообразные упражнения, которые тем или иным способом метафорически воссоздают различные жизненные ситуации и др. [8].

Все техники направлены на взаимодействие участников друг с другом и на преобладание их активности. Роль тренера в интерактивных тренингах сфокусирована на деятельности участников, настроенных на достижение целей занятия.

Каждое упражнение в тренинге заканчивается шерингом (от англ. to share – «делиться»). Шеринг – это специально организованное обсуждение опыта, полученного при выполнении упражнения или при ответе на какой-либо сложный вопрос. Шеринг нельзя путать с обратной связью. Обратная связь – это высказывание впечатлений от того, что и как делал другой участник или тренер, оценка некоего стороннего процесса. Например: «Сегодня мне было очень приятно делать упражнение с N, потому что он обращался со мной очень бережно», – впечатление о действиях участника. «Мне понравилось участвовать в тренинге. Я многое понял для себя. Теперь буду «переваривать» все, что здесь пережил», – обратная связь о тренинге в целом.

Шеринг – это высказывание своих чувств, мыслей, систематизация своего опыта. Это всегда разговор о себе, а не о других, хотя опыт может быть связан с другими людьми.

Шеринг (обсуждение) – самая важная часть любого упражнения (кроме разминочных). Хорошее упражнение без хорошего шеринга потеряет 90% своей эффективности, поэтому на него часто отводят даже больше времени, чем на само упражнение.

Именно во время шерингов проявляются индивидуальные особенности участников, происходит их продвижение к зоне ближайшего развития, формулируются основные идеи и выражаются чувства, проявляется групповая динамика (процесс развития отношений между участниками – ее нельзя путать с этапами развития группы, хотя эти процессы тесно переплетены), становятся видны признаки развития группового единения и доверия (или их отсутствие). В общем, шеринг аккумулирует в себе все, ради чего создавался тренинг и входящие в него упражнения.

Шеринг – это не просто спонтанное обсуждение впечатлений (что иногда происходит на тренингах у неопытных ведущих), а хорошо структурирован-

ный, заранее продуманный процесс. Существует несколько видов шерингов, каждый из которых имеет свою структуру. Шеринги бывают «раскрученные» и «не раскрученные».

Раскрученный шеринг предполагает, что участники не просто выскажут свои впечатления, но и обсудят их (о процедуре обсуждения чуть позже).

Не раскрученный шеринг предполагает, что тренер дает возможность участникам высказать свои мысли и впечатления, но никак их не комментирует. Высказался, выслушали – следующий.

Шеринги бывают направленными и не направленными.

Направленный шеринг – это обсуждение, в ходе которого тренер подводит участников к определенным аспектам опыта, к определенной теме. В таком обсуждении тренер просит участников высказаться именно по предложенному вопросу, оставляя за пределами обсуждения другие впечатления.

Не направленный шеринг – это спонтанные высказывания участников, не ограниченные темой или каким-либо специальным вопросом.

Шеринги делятся по своему целевому предназначению:

- первый шеринг – в самом начале тренинговой программы;
- стартовый шеринг – перед началом нового занятия в пролонгированной тренинговой программе;
- целевой шеринг – обсуждения после целевых упражнений;
- заключительный шеринг – подведение итогов очередного занятия тренинговой программы;
- итоговый шеринг – подведение итогов всей тренинговой программы, формулирование планов по применению в жизни полученного опыта.

2.2.1. Тренинг профессиональной идентичности

Одним из методов, которые могут быть использованы с целью развития профессиональной идентичности педагога, является метод социально-психологического тренинга, обеспечивающий конкретизацию и расширение системы знаний о себе, адекватное оценивание своих возможностей и потенциалов, выработку позитивного самоотношения, повышение уровня самопринятия и самоконтроля, отработку навыков эффективной саморегуляции и закрепление собственной Я-концепции в конкретных ситуациях взаимодействия и общения [35].

Задачи тренинга профессиональной идентичности педагога заключаются в выработке каждым участником своего профессионального стиля, осознании своих профессиональных возможностей, определении путей профессионального роста.

Упражнение «Объявление в газете».

Цель: развитие рефлексии, развитие умения составлять самопрезентации.

Педагогам предлагается самостоятельно написать объявление в газету в колонку «Ищу работу», представив в этом объявлении свои профессиональные качества в максимально положительном свете. После того, как все объявления

будут написаны, предложить участникам вывесить объявления на доске, предварительно зачитав их.

Затем попросить участников стать на время работодателями подойти к доске объявлений и выбрать, отметив галочкой наиболее заинтересовавшее объявление. Ведущий подсчитывает количество голосов и подводит итоги.

После упражнения педагоги рассказывают по очереди о понравившихся объявлениях и отвечают на вопросы ведущего о чувствах и мыслях по поводу происходящего.

Упражнение «Телефон доверия».

Цель: развитие фасилитаторских умений, активизация процесса обратной связи.

Педагоги от имени учащихся пишут на листочках бумаги различные обращения за помощью в «телефон доверия», это могут быть реальные или вымышленные истории. Затем эти обращения собираются, и каждый из педагогов выступает в качестве телефонного консультанта, задача которого успокоить ребенка, обратившегося за помощью и подсказать ему выход из сложившейся ситуации. Остальные участники игры наблюдают, насколько предлагаемые советы действительно могут помочь. Затем в группе проводится обсуждение.

Упражнение «Линия успеха».

Цель: развитие рефлексии, навыков планирования.

Участникам предлагается на прямой линии, символизирующей профессиональный путь отметить точкой сегодняшний день и обозначить наиболее успешное решение проблемной ситуации, свою профессиональную победу «образец компетентного поведения» во взаимодействии с учениками в прошлом и наметить будущие успехи в проявлении профессиональной психологической компетентности

Линия успеха

В конце каждый называет по одному событию их прошлого и будущего, которые могут служить образцами компетентного поведения для коллег. В итоге формируется общая линия успеха для группы.

Упражнение «Путешествие за мифами».

Цель: показать мифологические составляющие профессионального сознания, выявить мифы о педагогической профессии.

1. «Подумайте и вспомните те ситуации, когда окружающие вас люди требовали от вас определенного поведения, отношения или действий, произнося фразу: «Ты же педагог». Что за мифы, на ваш взгляд, лежат в основе подобных высказываний?»

2. Группе предлагается создать собственный перечень профессиональных мифов.

3. Далее ведущий стимулирует групповое обсуждение тех мифов, с которыми сталкивались участники, и записывает их на доске.

4. Затем все мифы подвергаются анализу. Вопросы для анализа:

- Откуда могли появиться эти мифы?

- Какие факторы способствовали их «увекочиванию»?
- Что можно сделать, чтобы развеять эти мифы?
- Это действительно мифы или в них большая доля правды?

Важно выявить и осознать, какое послание о потребностях человека заключается в том или ином мифе. Например, миф «Педагог должен быть педагогом всегда и везде» маркирует потребность человека в наличии авторитета, эксперта, наставника.

Упражнение «Письмо историческому персонажу».

Цель: формулирование своих взглядов на жизнь, выражение своих ценностей и установок.

Ведущий просит участников представить, что у них появилась возможность написать письмо известному профессионалу. Что бы захотелось сообщить в таком письме? Всем участникам предоставляется полчаса на то, чтобы написать такое письмо.

Вопросы для обсуждения:

- Кому вы писали письмо?
- В чем вы хотели бы походить на этого человека?
- Что вы чувствовали, обращаясь к знаменитой личности?
- Были ли откровенны?
- Критиковали ли вы мэтра за какие-то действия, идеи, выражали ли свое несогласие?
- Поблагодарили ли вы этого человека за вклад в ваше развитие?

Упражнение «Портрет моей работы».

Цель: получить представление о том, как молодые педагоги видят свою работу в перспективе.

Разбить участников на группы из трех-четырех человек и попросить каждого образно описать, как он видит свою работу. Они могут использовать для описания метафоры, аналогии, образы из телевизионных шоу, фильмов, спортивные сравнения и т.д.

Обсуждение

- Как вы действительно видите свою работу?
- Как ваша работа вписывается в общую картину?
- Ваше представление недавно изменилось? Как и почему?
- Как ваши коллеги видят вашу работу?

Так как у некоторых участников могут быть затруднения с этим заданием, необходимо обеспечить их простыми иллюстрациями. Например: «Я вижу мою работу, как цирк с тремя аренами» и т.д.

Упражнение «Особенности карьеры».

Цель: осознание профессиональных достижений жизненного пути.

Инструкция. «Каждый из нас порой задумывается о своей профессиональной жизни, о том, как сделать ее более успешной. Давайте попробуем разобраться, как реально развивается ваша карьера, что определяет ее эффективность и насколько вы удовлетворены своими достижениями. Для этого выполните следующие немного необычные задания.

1. Представьте главным действующим лицом вашей жизни самого не-

успешного человека. Подумайте, как бы сложилась его профессиональная судьба. Придумайте десять самых важных событий, достижений его карьеры и впишите их названия в первую колонку таблицы «Неуспешная карьера» (табл. 1). Событием может быть любая перемена в жизни, начало, конец, кульминация длительного процесса.

Таблица 1.

Неуспешная карьера

Название событий (можно условное)	1	2	3
Сумма			

Теперь попробуйте понять, каковы профессиональные ценности этого человека – что для него важно в его работе.

Каждый ответ постарайтесь сформулировать одним словом. В качестве ценностей могут выступать самые разные цели, жизненные задачи, например успех, благополучие, радость, власть, выгода, этика, польза для общества, известность, стабильность и др. Лучше, если вы подберете именно свои слова для названия жизненных ценностей неуспешного человека. Три самые важные ценности впишите в колонки 1, 2 и 3 этой таблицы. Таким образом, вы получили три основные характеристики, чтобы оценить каждое событие, достижение профессионального жизненного пути неуспешного человека – насколько в нем реализовалась каждая из этих ценностей. Оценки по пятибалльной шкале впишите в соответствующие клетки таблицы.

2. Теперь представьте главным действующим лицом вашей жизни самого успешного человека. Подумайте, как бы он прожил свою жизнь. Назовите десять самых важных событий его карьеры и впишите их названия в первую колонку следующей таблицы (табл. 2). Постарайтесь сформулировать, что наиболее важно в работе для этого человека – каковы его профессиональные ценности.

Таблица 2.

Успешная карьера

Название событий (можно условное)	1	2	3
Сумма			

Каждый ответ постарайтесь опять же сформулировать одним словом. Три ответа впишите в клетки 1,2, 3 этой таблицы. Таким образом, вы получили три характеристики для оценки событий карьеры успешного человека – насколько в каждом событии реализована каждая ценность. Оценки по пятибалльной шкале впишите в соответствующие клетки таблицы.

3. Наконец, представьте свой реальный профессиональный жизненный путь целиком. Выделите десять самых важных событий вашей карьеры – из прошлого, настоящего и обязательно из будущего. В первом столбце таблицы «Ваша реальная карьера» (табл. 3) напишите названия этих событий (можно условные, понятные только вам).

Таблица 3.

Ваша реальная карьера

Название событий (можно условное)	1	2	3
Сумма			

Теперь сформулируйте ответ на вопрос: что для вас наиболее важно в вашей работе – каковы ваши реальные профессиональные ценности, цели, задачи? Три самые важные из них впишите в клетки 1, 2 и 3. Таким образом, вы получили три основные характеристики, по которым теперь сможете оценить события своей профессиональной жизни – насколько в них реализовались эти ценности. Оценки по пятибалльной шкале впишите в соответствующие клетки таблицы».

2.2.2. Тренинг креативности [43]

Креативность выступает мощным фактором развития личности, определяющим ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов.

Но, пожалуй, самое главное, что побуждает человека быть креативным, – это изменчивость современного мира.

Вследствие всего этого становится очевидной необходимость поиска средств, позволяющих развивать креативность – способность, которой, пусть и в разной степени, обладает каждый человек.

Соответственно, основной целью программы является осознание креативности в себе и ее развитие. В подчиненном отношении к основной цели находятся задачи осознания и преодоления барьеров проявления креативности, осознания характеристик креативной среды, формирования навыков и умений управления креативным процессом.

В программе тренинга креативности участникам предлагаются следующие

щие этапы креативного процесса: подготовка, фрустрация, инкубация, инсайт и разработка.

Упражнение «Мир математики».

Цель: развитие гибкости мышления посредством нетрадиционного рассмотрения личностных качеств, особенностей личности.

Инструкция. «Математики склонны все, что происходит в мире, все явления и даже предметы описывать с помощью формул. Я предлагаю на время нашего знакомства перевоплотиться в математиков и, называя свое имя, сказать формулу, которая, с вашей точки зрения, достаточно точно описывает вашу личность».

Это задание может вызвать значительные затруднения у некоторых участников; порой возникает недоумение, появляются вопросы, просьбы привести пример. Тренер в этих случаях ведет себя так, чтобы сохранилась неструктурированность, неопределенность ситуации. Не стоит приводить примеры, можно сказать, что язык математических описаний очень богат, кроме того, у каждого есть возможность создать собственный раздел математики.

Упражнение «Креативный человек».

Цель: осознание проявлений креативности, особенностей креативной личности.

Инструкция. Бросая друг другу мяч, участники должны, не повторяясь, называть качества, особенности поведения, присущие, с их точки зрения, креативному человеку. Важно, чтобы все принимали участие в работе, и в руках у всех побывал мяч.

После того, как мяч побывает два-три раза у каждого, тренер изменяет инструкцию: «А теперь, продолжая бросать мяч, будем называть качества, особенности поведения антипода креативного человека».

Упражнение «Рисунок креативности».

Цель: упражнение позволяет сформулировать сущностные характеристики креативности как свойства личности, творческого процесса, а также отличительные особенности именно творческих продуктов деятельности.

Инструкция. Участники группы сидят по кругу. В центре круга лежат бумага, краски, фломастеры и т.д. – все, что необходимо для рисования. Каждому участнику предлагается взять лист бумаги и нарисовать креативность так, как он ее понимает.

После того как все завершат рисунки, каждый рассказывает о своем рисунке, о том, как он понимает, что такое креативность. По ходу обсуждения тренер предлагает участникам задавать друг другу вопросы, уточнять содержание высказываний. После того как все выскажутся, тренер подводит итог, перечисляя основные идеи, касающиеся проявлений креативности, условий ее формирования и развития.

Упражнение «Отгадай слово».

Цель: обозначить и осознать некоторые барьеры креативности.

Инструкция. У тренера в руках карточки, на которых написаны названия предметов, состояний, любые понятия, например: сон, веселье, ночь, весна, фараон, бухгалтерия, организм и т.п.

Карточка с написанным на ней словом прикрепляется на спину одному из участников так, чтобы он не видел, что на ней написано. Все могут прочитать написанное слово, но при этом ничего не должны говорить этому участнику. Его задача – узнать, что написано на карточке. Для выполнения этой задачи участник может назвать любого из группы по своему выбору, и тот, кого он назовет, постарается, пользуясь только невербальными средствами, «сообщить», что написано на карточке.

Те, кто окажется в центре круга, и будет отгадывать слово, должен обратить внимание на то, как возникает ответ, а также на то, какие состояния будут возникать в ходе выполнения задания, и как они будут изменяться. По ходу выполнения задания отгадывающий может высказывать возникающие у него гипотезы. Как только называется правильное слово, тренер сообщает ему об этом.

Анализ затруднений, источников напряжений, возникающих в процессе выполнения задания, позволяет обнаружить и обозначить некоторые барьеры креативности, в частности, такие как ориентация на оценку, желание во что бы то ни стало сделать правильно, неустойчивая сниженная самооценка, страх не найти ответ.

В то же время в ходе обсуждения появляется возможность поговорить о механизмах возникновения решения.

Дело в том, что для достижения цели отгадывающему необходимо устанавливать связи между получаемой информацией и находить нечто, объединяющее всю информацию (безусловно, в том случае, если он ее точно, без искажений воспринял).

В ходе обсуждения проделанной во время этого упражнения работы можно начать разговор об этапах креативного процесса. Работа, которую проделывают отгадывающие, отчетливо демонстрирует, как важно для успешного разрешения проблемной ситуации тщательно пройти этап подготовки, сбора информации.

Упражнение вовлекает в работу всех участников тренинга. Они ищут более выразительные средства для того, чтобы изобразить отгадываемое слово, развивают свою фантазию, изобретательность и экспрессивность.

Упражнение «Куб».

Цель: развитие креативного мышления, осознание барьеров креативности.

Инструкция. У тренера в руках лист с изображением куба. Он просит посмотреть на рисунок и сказать, что на нем изображено. Участники высказывают свои версии. Тренер подводит итог, повторяя то, что было сказано. Обычно это рисунок, куб, геометрическая фигура, несколько квадратов, коробка, комната и т.д. После этого тренер продолжает инструкцию: «У нас возникли разные мнения по поводу того, что изображено на этом листе. В то же время очевидно, что на нем нет ничего, кроме двенадцати отрезков прямых. Как это объяснить?»

В процессе обсуждения участники группы высказывают идеи относительно влияния предыдущего опыта на восприятие, когда «узнается» ранее выстроенная в сознании конструкция.

Упражнение «Такой разный апельсин».

Цель: развитие беглости мышления, скорости извлечения информации из памяти, а также способности осознанно переходить в новые содержательные области.

Инструкция. У тренера в руках мяч. «Давайте вообразим, что это (тренер показывает мяч) – апельсин. Сейчас мы будем бросать его друг другу, говоря при этом, какой апельсин вы бросаете. Будем внимательны: постараемся не повторять уже названные качества, свойства апельсина и добиться того, чтобы мы все принимали участие в работе».

Тренер начинает работу, называя любую характеристику воображаемого апельсина, например «сладкий». В процессе выполнения упражнения тренер побуждает участников к более динамичной работе, формулируя свои высказывания позитивно, например: «Давайте попробуем работать быстрее».

Также тренер обращает внимание группы на те моменты, когда происходит переход в другую содержательную плоскость. Например, звучали такие характеристики, как «желтый», «оранжевый», а следующий участник говорит: «Кубинский». В этом случае тренер может сказать: «Появилась новая область – страна-производитель».

Упражнение «Невероятная ситуация».

Цель: развитие воображения, гибкость мышления; развитие способности видеть разные грани одной и той же проблемы, явления.

Инструкция. Участники разбиваются на подгруппы по 4-5 человек в каждой.

«Каждый из нас по очереди будет предлагать любую, самую невероятную ситуацию, формулируя ее, например, так: представим себе, что все люди на Земле спят днем, а ночью все делают. После того как ситуация предложена, все (в том числе и участник группы, предложивший ситуацию) говорят, какие они видят плюсы, минусы и интересные моменты в этой ситуации. Например, представим себе, что все автомобили на Земле желтого цвета. Плюс – легче производить краску для машин; минус – трудно находить свою машину на стоянке; интересный момент – какое воздействие может оказать на психику человека такое изобилие желтого цвета вокруг».

Упражнение «Мой рисунок».

Цель: развитие креативности, осознание барьеров ее проявления.

Инструкция. Участники группы сидят по кругу. В кругу лежат цветные карандаши, мелки, фломастеры, листы бумаги.

Каждый из участников берет лист бумаги и все то, что ему потребуется для рисования на своем листе бумаги. На рисование отводится 15 секунд. Через 15 секунд каждый передает свой лист соседу слева. После того как участник получает лист, на котором уже что-то нарисовано, надо будет нарисовать еще что-то, развивая сюжет в любом направлении. Работа продолжается до тех пор, пока лист каждого не пройдет по кругу и не вернется к «хозяину».

В ходе обсуждения проделанной работы тренер может сфокусировать внимание группы на тех моментах в развитии сюжета, которые воспринимаются участниками как неожиданные, нестандартные, необычные. Во время обсуждения появляются различные идеи. Участники говорят о влиянии стереотипов на развитие сюжета («хотелось нарисовать солнце», «Андрей нарисовал море, и я нарисовал корабль»), об обнаруженных ими критериях нестандартности (совмещение на первый взгляд несовместимых событий; использование необычных изобразительных средств, изменение масштаба и ракурса рассмотрения сюжета и т.д.).

2.2.3. Тренинг командообразования [43]

Эффективную команду можно охарактеризовать общепринятыми критериями эффективности любой организационной структуры, однако есть специфические черты, присущие только команде. Прежде всего, это нацеленность всей команды на конечный результат, инициатива и творческий подход к решению задач. Высокая производительность и ориентированность на лучший вариант решения, активное и заинтересованное обсуждение возникающих проблем дополняют ее характеристику.

Эффективной можно назвать такую команду, в которой:

- неформальная и открытая атмосфера;
- задача хорошо понята и принимается;
- члены группы прислушиваются друг к другу;
- в обсуждении принципиальных вопросов участвуют все члены группы;
- в ходе обсуждения поощряется как высказывание идей, так и выражение чувств;
- конфликты и разногласия между членами группы центрируются вокруг идей и методов, а не личностей;
- группа осознает, что делает; решение основывается на согласии, а не на голосовании большинства.

При удовлетворении таких условий команда не только успешно выполняет свою миссию, но и удовлетворяет личные и межличностные потребности своих членов.

Цель: формирование команды за счет развития неформальной и открытой атмосферы, ориентированности на лучший вариант решения задач, активное и заинтересованное обсуждение возникающих проблем.

Упражнение «Имя команды».

Цель: отработка навыков работы в команде, развитие командного взаимодействия, выявление ролей участников команды.

Инструкция. Для упражнения необходимы: флип-чарт или доска, маркеры, листы бумаги, ручки или карандаши.

Тренер просит участников разбиться на «тройки» и дает следующую инструкцию: «Пожалуйста, напишите и обсудите три признака, которые характеризуют вашу команду (в целом); придумайте название своей команде. Время на выполнение – 10 минут.

Далее группа делится пополам и дается та же инструкция. Время на выполнение – 15 минут.

Результаты работы обеих больших групп пишутся на флип-чарте. Лидеры (представители) каждой из больших групп представляют свой вариант названия и три главных признака, аргументируя свой вариант.

После этого происходит обсуждение вариантов всей группой и принимается какой-то из представленных вариантов либо придумывается новое название группы и три ее признака.

Упражнение «Командообразование похоже на лезвие».

Цель: помогает вовлечь группу в размышление о проблематике тренинга, стимулирует творческую активность участников.

Инструкция. Каждый, по кругу, должен достать предмет из предложенного Вам мешка, показать его другим участникам и быстро придумать почему «Командообразование» похоже на этот предмет.

Например: «Командообразование похоже на скрепку, потому что объединяет участников команды».

Упражнение «Герб группы».

Цель: Консолидация группового опыта; выявление новых норм и правил взаимоотношений в группе; перенесение нового опыта группового взаимодействия в реальную послетренинговую деятельность; выявление креативных способностей группы.

Для этого упражнения необходимы листы ватмана, наборы фломастеров. Членам группы дается задание создать герб своей группы. При этом устанавливаются правила создания герба:

- справа должно быть изображение в виде рисунка (или нескольких рисунков), отображающее основные достижения группы;
- в центре должно быть изображение в виде рисунка (или нескольких рисунков), отображающее осознание группой себя – «кто мы сейчас»;
- слева должно быть изображение в виде рисунка (или нескольких рисунков), отображающее цель (или цели) группы.

Под этим всем должен быть написан девиз группы.

Обсуждение.

- Как работала группа?
- Кто руководил процессом?
- Чьи идеи принимались в первую очередь и почему?
- Все ли идеи были услышаны и воплощены?
- Какие новые нормы и правила взаимодействия появились в группе?
- Каким было настроение во время выполнения упражнения и что влияло на его изменение?
- Какое настроение сейчас?
- Насколько устраивает то, что в итоге создали?
- Какими были действия во время выполнения упражнения?

Упражнение «Невидимая связь».

Цель: ощутить причастность к общему делу, почувствовать единство команды.

Инструкция. Для упражнения понадобится моток прочных толстых нитей (главное, они не должны сразу же рваться при сильном натяжении).

Ведущий просит участников игры встать в круг на расстоянии вытянутых рук и закрыть глаза. Сам ведущий заходит внутрь круга и рассказывает вводную историю.

«Известно, что давным-давно на свете жил один удивительный человек. У него были длинные седые волосы и борода, поэтому многие думали, что он стар и мудр. Другие же видели озорной блеск его глаз и говорили, что он молод. Этот человек умел то, чего не умели другие. И люди называли его мудрецом. Никто не знал, откуда он пришел, но говорили, что раньше он был обыкновенным человеком, таким как все. Менялись поколения, а мудрец все жил среди людей. И они ощущали себя под его защитой. И вот пришел день, когда мудрец отправился в путь. Он обошел всю Землю и узнал многих людей. И удивился мудрец, насколько разными были эти люди, их характеры, привычки, желания и стремления.

«Как непросто всем уживаться друг с другом, – думал мудрец, – что бы такое предпринять?» – размышлял он.

И тогда мудрец сплел длинную тончайшую нить. Задумал он обойти добрых сердцем людей и связать их этой тончайшей чудесной нитью».

Далее ведущий продолжает рассказывать историю, обходя каждого участника игры и вкладывая ему в руки нить.

«Нить эта была уникальна. Гладкая, тонкая, она была совершенно незаметна для человека, но, несмотря на это, влияла на его взаимоотношения с другими людьми. Те, кому мудрец передал чудесную нить, стали добрее, спокойнее, терпеливее. Они стали более внимательно относиться друг к другу, стремились понять мысли и чувства ближнего. Иногда они спорили, но, о чудо! – нить натягивалась, но не рвалась. Иногда они ссорились, и нить разрывалась, но при примирении оборванные концы нити связывались вновь. Только узелок напоминал о прошлой ссоре.

Что сделали люди с подарком мудреца? Кто-то бережно оберегал, передавая тайну из поколения в поколение. Кто-то, не ощущая присутствия нити, оставлял на ней множество узелков, да и характер его постепенно менялся и становился «узловатым». Но главное, у каждого появилась способность протягивать невидимые нити к тем, кого он считал близкими и друзьями, соратниками и партнерами».

Ведущий на последнем участнике игры, стоящем в кругу, отрезает нить от мотка и завязывает концы. Таким образом, нить образует замкнутый круг.

– Дорогие друзья! – обращается ведущий к участникам игры. – Сейчас вы ощущаете в своих руках чудесную нить, подарок мудреца. Какова она на ощупь? Гладкая, шелковая, тонкая, прохладная... Давайте проверим, что может произойти, если каждый потянет ее на себя... Она натянется и станет «резать» руки. Такие отношения некоторые называют «натянутыми»...

–А если, – продолжает ведущий, – кто-то потянет нить на себя, а кто-то не станет этого делать? Что будет – давайте попробуем... Равновесие круга нарушается. Кто-то оказывается в более устойчивом положении, а кто-то совсем в неустойчивом. О таких ситуациях говорят: «Он тянет одеяло на себя».

–Некоторые люди, – продолжает ведущий, – предпочитают надевать эту нить себе на шею. Хотите попробовать? Те, кто сейчас сделал это, наверное, ощутили, как больно нить режет шею. В подобных ситуациях люди говорят: «Посадил себе на шею».

–Разные эксперименты можно проводить с этой нитью, – продолжает ведущий, – собственно, многие люди посвящают этому целую жизнь. Натянут, разорвут, завяжут узел, наденут на шею или вообще отпустят. На это ли рассчитывал мудрец, делая людям чудесный подарок? Наверное, нет... – Давайте сейчас найдем такое положение и натяжение нити, которое для всех будет наиболее удобным. И запомним это состояние каждой клеточкой нашего тела. Спасибо!»

Игра закончена, нить можно положить на время обсуждения в круг. Потом смотать и убрать. Нить можно хранить среди ценных вещей и талисманов команды как символ связи между ее членами.

Вопросы для обсуждения могут быть следующими.

- Каковы ваши впечатления от соприкосновения с чудесной нитью, подарком мудреца?

- Что было легко, что трудно в этой игре? Чему эта игра может научить команду?

Линии обсуждения:

- всегда есть нечто, что объединяет людей. Ощущение невидимой связи помогает установить доверительные отношения в команде;

- комфортность взаимоотношений зависит от того, в каком состоянии находится нить: натянутом или свободном;

- экспериментируя с натяжением нити, мы символически проживали различные типы взаимоотношений друг с другом. Среди членов команды бывают разные эпизоды в общении. Главное – что бы ни происходило, уметь восстанавливать комфортное состояние нити.

Упражнение «вместе мы сильнее» – обсуждение (15 минут).

Цель: позволяет осознать, что возможности команды больше, чем сумма возможностей ее отдельных участников.

Инструкция. В течение 5 минут в рабочей тетради вы составляете список своих сильных и слабых сторон в своей деятельности, далее в группе, вам необходимо составить совместный список сильных и слабых сторон всей команды. При этом, если чей-то недостаток компенсируется сильной стороной другого человека, то этот недостаток можно вычеркнуть (Например: прямолинейность одного может компенсироваться тактичностью другого). Если вы видите командные недостатки и достоинства, их следует дописать.

Выводы: важен вклад каждого в команду. Слабые стороны каждого в эффективной команде компенсируются сильными сторонами других. Важно внимательно относиться к возможностям других людей и ценить из

особенности, а не видеть только свои «сильные» стороны и считать их достаточными и эталонными для общих результатов.

Упражнение «Головоломка».

Цель: понять разницу между конкурирующим и взаимодействующим поведением в команде; изучить технику межкомандного взаимодействия.

Для упражнения необходимы листы цветной бумаги, разрезанные на несколько частей.

Инструкция. Группа разбивается на две команды. Каждой команде необходимо сложить кусочки одного цвета в целый лист. Каждая группа решает самостоятельно, какой цвет будет собирать. Чтобы получить недостающие кусочки, команда ведет переговоры с другими командами, придерживаясь следующих правил:

- 1) только один член команды может покинуть ее за единицу времени;
- 2) только один член команды может вести переговоры с любой командой в одно время;
- 3) каждый член команды должен иметь возможность провести переговоры с другой командой;
- 4) за один раз можно менять не более двух карточек. Задача – как можно быстрее собрать лист.

Обсуждение.

- Что помогало и что мешало команде при выполнении задания?
- Какое поведение наблюдали – конкурирующее или взаимодействующее?
- Что удивило вас во время выполнения упражнения?
- Какие посредники были наиболее удачливыми?
- Как можно было бы описать стиль общения?
- Какая группа справилась быстрее с заданием?
- Как у нее это получилось?
- Все ли команды вели себя честно?
- Вела ли себя какая-либо команда так, что не хотела менять некоторые кусочки?
 - Какой была атмосфера при обмене: непринужденная, напряженная, веселая?
 - Все ли участники побывали в роли посредников?
 - Кто взял на себя руководство процессом?

Упражнение «Групповой дом».

Цель: осознание роли, которую участники играют в группе, исследование степени удовлетворенности этой ролью, поиск групповых ресурсов.

Инструкция. «Ваша группа должна соорудить какое-либо архитектурное здание. Это может быть дом, замок, сарай, административное здание, архитектурный памятник и т.д. Выберите для начала, что вы будете строить. Теперь каждый из вас решит, какой частью здания он будет. Не обязательно, чтобы у этого здания были все части. У него может не быть стены или быть 4 крыши. Главное, чтобы вы выбрали то место, которое вы для себя отводите в этой группе. Постройте это здание».

Обсуждение.

- Что вы думаете о получившемся сооружении?
- Каково вам в вашей роли?
- Какую функцию вы выполняете в вашей роли?
- Как это отражается на группе?
- Что вам хотелось бы изменить?
- Есть ли параллели с вашей жизнью?

Упражнение «Найти общее».

Цель: отработать навык находить общее в разных темах, идеях, подходах; совершенствовать навыки внимательного слушания, постановки уточняющих вопросов.

Инструкция. Для упражнения необходимы цветные карточки с темами.

Содержание упражнения заключается в том, что каждый из пары собеседников должен говорить только на свою тему. Темы для разговора подбираются таким образом, чтобы они как можно меньше соприкасались друг с другом. Между тем, говоря на свою тему, участник игры должен определить тему партнера и постараться найти общие точки соприкосновения.

Варианты заданий (тем для беседы) в паре:

Возможный цвет карточек	Тема первого собеседника	Тема второго собеседника
<i>Красный</i>	Поговорите о проблеме наркотиков	Поговорите о животноводстве
<i>Серый</i>	Поговорите о живописи	Поговорите о футболе
<i>Синий</i>	Поговорите о кинофильмах	Поговорите о качестве воды
<i>Белый</i>	Поговорите о спорте	Поговорите о кулинарии
<i>Оранжевый</i>	Поговорите об автомобилях	Поговорите об апельсинах

Участники игры разбиваются на пары. Ведущий предлагает каждой паре выбрать свой цвет. Ведущий формулирует перед играющими следующие задачи:

- 1) деликатно начать беседу;
- 2) подвести разговор к своей теме;
- 3) понять тему партнера;
- 4) найти связи между темами;
- 5) найти общую тему;
- 6) корректно закончить беседу.

Ведущий дает три минуты для обдумывания темы, после чего участники приступают к беседе.

Обсуждение.

- Поделитесь, пожалуйста, своими впечатлениями от беседы.
- С какими трудностями вы столкнулись в процессе беседы?
- Кто явился инициатором «сближения» темы?
- Что нужно для того, чтобы найти общее в разных темах, идеях?
- Чему эта игра может научить команду?

Упражнение «Синергия».

Цель: помогает продемонстрировать, что возможности команды больше, чем просто сумма возможностей отдельных участников.

Инструкция. В рабочих тетрадях в течение 5 минут вы составляете как можно больше слов из слова «Командообразование». После этого объединитесь в мини-группы и составьте групповой список – после этого объединитесь в одну группу и составьте общий список.

Обсуждение.

Были ли результаты мини-групп лучше, чем результаты отдельных участников?

Упражнение «Собака Гарри».

Цель: продемонстрировать, как восприятие проблемы предопределяет попытки ее разрешения, что важно для осознания способности команды к совместному решению задачи, достижению общей цели.

Инструкция. Тренер рассказывает аудитории следующую историю.

«У Гарри была пушистая собачка, которую он очень любил. Его подружка тоже ее любила. Когда она предложила за нее Гарри 10 фунтов – все, что у нее было, – он почувствовал, что должен отдать ей собачку. Однако он так тосковал по животному, что на другой день дал своей подружке 20 фунтов и забрал собачку домой. Но подружка, которую звали Мэри, все равно хотела иметь эту собачку, а потому скопила еще 10 фунтов и предложила Гарри 30. Бедный Гарри не любил отказывать, поэтому он оставил ей собачку и взял 30 фунтов. Но к тому времени ему надоела вся эта история, и через пару дней он отправился к Мэри, вручил ей 40 фунтов и попросил собачку назад; на этом история заканчивается».

При необходимости повторите основные моменты рассказа. Затем задайте следующие вопросы:

- Оказался ли кто-нибудь в выигрыше в ходе всех этих манипуляций?
- Если да, то кто именно и насколько?

Попросите всех записать свои ответы и не показывать их друг другу.

Спустя время, выделенное на обдумывание, выберите наугад несколько человек и попросите прочитать, что они написали. Остальные поспешат поделиться своими ответами, как только поймут, насколько по-разному они восприняли проблему.

Анализ. Отдельные люди ответят, что Мэри выиграла 20 фунтов, и это будет правильно с позиций голой экономики приобретений и потерь. Они подсчитывают совокупный расход и доход обеих сторон и вычитают одно из другого. Мэри заработала 60 фунтов, а потратила – 40. Следовательно, поскольку она приобрела 20 фунтов, то Гарри потерял столько же. Кое-кому сложно произвести эти расчеты, и вам, возможно, придется записать расходы и доходы обоих героев.

Вполне вероятно, что некоторые участники скажут друг другу: «Эй, ты будешь Гарри, я – Мэри, а ты – собачкой!» Затем «собачка» будет смиренно переходить от одного к другому, в то время как те с серьезным видом станут

обмениваться клочками бумаги, изображающими деньги; потом, когда спектакль закончится, они сосчитают клочки, чтобы выяснить, у кого их больше.

Другие дадут неправильный ответ, но только потому, что сделали арифметическую ошибку, а не из-за того, что восприняли проблему иначе, чем ответившие верно.

Однако, как правило, в группе находятся и те, кто был мотивирован к поиску ответов иного рода. Они заявят, что Гарри выиграл в том, что оставил себе собачку, или что он проиграл, потеряв подружку, или что подружка потеряла больше, потому что рассталась с собачкой и – они полагают – с Гарри; или что выиграли все, поскольку естественно предположить, что Гарри, Мэри и собачка жили вместе; или же что в конечном счете проиграла собачка, потому что она пережила нервное потрясение.

В заключение необходимо организовать дискуссию о разных способах восприятия проблем. Те, кто «услышал» рассказ как историю потерь и приобретений, рассматривали его с позиций простой арифметики. Люди, которые рассуждают, как бухгалтеры, мыслят категориями доходов и расходов. Но те участники, которые прочувствовали эмоциональный контекст рассказа, восприняли его финал с позиции человеческих отношений.

Обратите внимание собравшихся на то, что вы нарочно рассказали историю с «человеческой позиции», так как стремились спровоцировать реакцию именно этого типа. Добавьте также, что лидерство в менеджменте частично состоит из следующего: лидеры описывают факты и цифры в терминах того поведения, какого они ждут от своих исполнителей.

«Собака Гарри» – пример того, как можно превратить простейшее упражнение в настоящий математический ребус, после чего драматизировать его так, чтобы участники на собственном опыте научились учиться.

Заключение

Профессионализм педагога в современной образовательной системе рассматривается как результат индивидуальной, целенаправленной работы над собой, новаторской позиции в организации образовательной деятельности, развитии творческого потенциала, обеспечении устойчивой личностной самореализации и педагогического мастерства. Одним из условий развития творческого потенциала молодого педагога в системе образования является психолого-педагогическая поддержка процесса профессиональной адаптации, определение развития индивидуальной траектории молодого педагога для раскрытия творческого потенциала и дальнейшего профессионального роста, система наставничества, менторинга, коучинга.

Весомый вклад в процесс профессионального становления молодого педагога вносит дополнительное профессиональное образование, где одной из важнейших функций выступает адаптация педагога к изменениям образовательного пространства. В этом смысле дополнительное профессиональное образование представляет институт, поддерживающий процесс профессионально-трудовой социализации на этапе, когда отношение к профессии и труду доминирует среди жизненных обстоятельств; возникает стремление самостоятельно их совершенствовать.

В системе дополнительного образования наращивание и модификация профессиональных качеств осуществляются посредством активности и самостоятельности педагога-слушателя курсов и семинаров в приобретении конкретного содержания образования, необходимого ему для решения профессионально важных проблем; и деятельности преподавателя как помощника обучающегося и организатора актуальной профессиональной информации.

Результатом такого взаимодействия в современных условиях выступает:

– обогащение и преобразование профессиональных и общекультурных компетенций, развитие самосознания, социально-профессиональной установки личностного «Я» в качестве становления своей социально-профессиональной принадлежности;

– профессиональное развитие и мобильность на рынке труда, в рамках которого формируется спрос на педагогические кадры, удовлетворяющие потребности населения в образовательных услугах;

– адаптация в социокультурной, педагогической среде через сопоставление потенциальных возможностей, способностей и целей с требованиями образовательной организации, стратегиями и планами ее развития; ценностно-нормативными стандартами социума;

– расширение и углубление социального партнерства с участниками образовательных отношений и др.

Целенаправленная и систематическая работа по повышению профессионализма молодых педагогов способствует оптимизации образовательной деятельности, их личностному развитию, создает условия для самообразования и активного участия в мероприятиях педагогического сообщества, стимулируя внутренние силы саморазвития и формируя субъективный опыт каждого [26].

Список литературы

1. Авдони́на Н.С. К вопросу об определении и структуре профессиональной идентичности // Вестник ВГУ. – 2018. – №1. – С. 22-25.
2. Бе́лякова Е. Г. Профессио́нный путь педагога: механизмы, модели, сценарии: учебное пособие – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2017. – 152 с.
3. Бо́ликова Л. Ю., Шуры́гина Ю. А. Сущность понятия «профессиональное становление личности» в современном знании // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011.- № 24. – С. 573–575.
4. Бу́рькальцева А.В. Менторинг как технология развития персонала // Современные технологии управления персоналом. Сборник трудов V Международной научно-практической конференции / под ред. О.С. Резниковой. – Симферополь: Ариал, 2018. – С. 205-208.
5. Ва́ныкина Г.В., Су́ндукова Т.О. Тренинг, фасилитация, коучинг и менторинг в непрерывном образовании // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2016. – №1. – С. 648-655.
6. Глу́ханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 261 с.
7. Да́ммерер Й., Ци́нер В., Барто́нек С. Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №1 (106). – С. 56-69.
8. Емелья́нова Е.В. Психологические проблемы современных подростков и их решение. – М.: генезис, 2016. – 372 с.
9. Ермола́ева Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 4. – С. 80–87.
10. За́вьялова Ж. В. Путь тренера. – СПб: Речь, 2002. – 242 с.
11. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Академический Проект, 2003. – 336 с
12. Зе́лко А. С. Mentoring case: компендиум для начинающих наставников: учебно-методическое пособие. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2018. – 81 с.
13. Ки́селёва Т. В. Профессио́нное становление педагога в инновационной образовательной среде общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.
14. Ки́рьянова Е. Н. Проявление риска в деятельности специалистов опасных профессий: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 242 с.
15. Кли́мов Е.А. Введение в психологию труда. – М., 1998.
16. Кли́мов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 2010.
17. Ко́рытова Г. С., Ники́форова Н. А. Профессио́нное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 1 (153).- С. 9-15.
18. Ко́това С.А. Адаптация в должности и освоение профессии учителя // Народное образование. – 2010. – № 8. – С. 124-125.
19. Ко́чнева Е.М., Бло́хина М.А., Лебе́дева Е.Г. Профессио́нная идентичность как предмет психологических исследований // Мир науки. – 2018. – №3.
20. Ми́тина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
21. Ми́щенко Т. В. Определение содержания понятия профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов / Под ред. С. М. Кашапова, Ю. П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. – С. 163–167.
22. Мо́лочкова И.В. Психологическое сопровождение профессионального развития педагога: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 130 с.

23. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускников педагогического вуза: дис... д-ра пед. наук / А.Г. Мороз.- Киев, 1983.-258 с.
24. Невзоров В.П. Профессиональное становление учителя в системе многоуровневого университетского образования в регионе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.
25. Павлова И.М. Специфика проведения социально-психологического тренинга // Акмеология. – 2004. – №2. – С.57-64.
26. Профессиональная социализация педагога в условиях непрерывного образования: традиции и новации: монография/ колл. авт.; под общей научной редакцией А.А. Волкова, Т.Ф. Масловой. – Ставрополь: Ставролит, 2018. – 168 с.
27. Родина О. Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» // Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 1996. – №3. – С. 60–67.
28. Сагинов К.М. Менторинг в профессиональном развитии педагогов: теория и практика. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2016. – 84 с.
29. Садовникова Н.О., Мирзаахмедов А.М. Актуальные смысловые состояния педагогов, переживающих профессиональный кризис личности // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 2. – С. 113-131.
30. Садовникова Н.О. Модель психолого-педагогического сопровождения переживания педагогами профессионального кризиса личности // Научный диалог. – 2017. – № 11. – С. 468-479.
31. Садовникова Н.О. Профессиональный кризис личности педагога: содержание и основные признаки // Научный диалог. – 2016. – № 11 (59). – С. 400-411.
32. Сарган Г. Н. Тренинг командообразования. – СПб: Речь, 2005. – 187 с.
33. Сундукова Т.О., Ваныкина Г.В., Мусатова И.Л. Технологии тренинга, коучинга и менторинга в учебном процессе // Проектирование и реализация образовательного процесса на основе ФГОС ВО: материалы XLIII учебно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2016. – С. 336-339.
34. Трофимова Н.Б., Степанова Г.С., Поленякина Е.В. Профессиональное становление личности студента в процессе педагогической практики: учебно-методическое пособие для магистров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2011. – 40 с.
35. Формирование профессиональной идентичности педагога / сост. Т.Д. Гартвик. – Гомель: ГУО «Гомельский областной институт развития образования», 2018. – 50 с.
36. Фролова А.С., Болдырева Н.В. Проблема наставничества в работе с новичками // Вестник института мировых цивилизаций. – 2019. – №2 (23). – Том 10. – С. 102-109.
37. Чмыхова М.А., Болдырева Н.В. Особенности современных методов адаптации персонала // Вестник института мировых цивилизаций. – 2019. – №2(23). – С.58-66.
38. Чуланова О.Л. Возможности и риски наставничества и баддинга как методов обучения и развития персонала // Материалы Афанасьевских чтений. – 2018. – №1 (22) . – С. 37-48.
39. Шакурова А.В. Профессиональная идентичность учителей как субъектов трудовой деятельности: автореф.дис. ... канд. соц. наук. – Нижний Новгород, 2014. – 51 с.
40. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004.
41. Шурыгина Ю.А. – Теоретические аспекты профессионального становления будущего педагога // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2010. – № 16 (20). – С. 171–174.
42. Щербаков А. Профессиональная адаптация начинающего педагога на рабочем месте // Народное образование.- 2009. – № 6. – С. 129.
43. Эксакусто Т. В., Истратова О.Н. Групповая психокоррекция: тренинги и роли, игры для личностного и профессионального развития. – Ростов н/Дону: Феникс, 2014. – 254 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию

Инструкция к тесту

Оцените себя по 9-балльной шкале по каждому показателю и определите уровень сформированности у себя умений и навыков саморазвития. Предложите также оценить себя коллегам по этой карте. Сравните результаты и сделайте выводы.

Карта самооценки готовности к самообразовательной деятельности

I. Мотивационный компонент (9-81 балл)

1. Осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности.
2. Наличие стойких познавательных интересов в области педагогики и психологии.
3. Чувство долга и ответственности.
4. Любознательность.
5. Стремление получить высокую оценку своей самообразовательной деятельности.
6. Потребность в психолого-педагогическом самообразовании (ППСО)
7. Потребность в самопознании.
8. Ранговое место ППСО среди 9 наиболее значимых для вас видов деятельности.
9. Уверенность в своих силах.

II. Когнитивный компонент (6-54 балла)

1. Уровень общеобразовательных знаний.
2. Уровень общеобразовательных умений.
3. Уровень педагогических знаний и умений.
4. Уровень психологических знаний и умений.
5. Уровень методических знаний и умений.
6. Уровень специальных знаний.

III. Нравственно-волевой компонент (9-81 балл)

1. Положительное отношение к процессу учения.
2. Критичность.
3. Самостоятельность.
4. Целеустремленность.
5. Воля.
6. Трудоспособность.
7. Умение доводить начатое до конца.
8. Смелость.
9. Самокритичность.

IV. Гностический компонент (17-153 балла)

1. Умение ставить и разрешать познавательные задачи.
2. Гибкость и оперативность мышления.
3. Наблюдательность.
4. Способность к анализу педагогической деятельности.
5. Способность к синтезу и обобщению.
6. Креативность и ее проявления в педагогической деятельности.
7. Память и ее оперативность.
8. Удовлетворение от познания.
9. Умение слушать.
10. Умение владеть разными типами чтения.
11. Умение выделять и усваивать определенное содержание.
12. Умение доказывать, обосновывать суждения.
13. Умение систематизировать, классифицировать.
14. Умение видеть противоречия и проблемы.
15. Умение переносить знания и умения в новые ситуации.
16. Способность отказаться от устоявшихся идей.
17. Независимость суждений.

V. Организационный компонент (7-63 балла)

1. Умение планировать время.
2. Умение планировать свою работу.
3. Умение перестраивать систему деятельности.
4. Умение работать в библиотеках.
5. Умение ориентироваться в классификации источников.
6. Умение пользоваться оргтехникой и банком компьютерной информации.
7. Умение владеть различными приемами.

VI. Способность к самоуправлению в педагогической деятельности (5-45 баллов).

1. Самооценка самостоятельности собственной деятельности.
2. Способность к самоанализу и рефлексии.
3. Способность к самоорганизации и мобилизации.
4. Самоконтроль.
5. Трудолюбие и прилежание.

VII. Коммуникативные способности (5-45 баллов)

1. Способность аккумулировать и использовать опыт самообразовательной деятельности коллег.
2. Способность к сотрудничеству и взаимопомощи в профессиональном педагогическом самообразовании.
3. Способность организовать самообразовательную деятельность других (прежде всего обучаемых).
4. Способность отстаивать свою точку зрения и убеждать других в процессе дискуссий.
5. Способность избегать конфликтов в процессе совместной деятельности.

10. Обработка и интерпретация результатов теста.

По каждому из 7 факторов педагогического саморазвития подсчитать общее количество баллов. Об уровне парциальной сформированности и готовности к педагогическому саморазвитию свидетельствуют следующие количественные показатели, приведенные в таблице.

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

Приложение 2

Интегральная оценка эффективности профессиональной деятельности учителя (методика Н.П. Фетискина)

Инструкция. Просим вас ответить на ряд вопросов, касающихся особенностей учебного процесса. Хочется верить, что ваши искренние ответы помогут значительно повысить успешность вашей учебной работы. Возьмите опросник и лист ответов и укажите в его верхней части: курс, группу/класс, возраст, пол, желание учиться.

В опроснике имеется 12 утверждений, которые позволят уточнить ваши мнения, интересы, состояния, отношения, оценки учебной деятельности. На листе ответов напишите номер утверждения, а рядом поставьте 1-2 ответа в буквенной форме по каждому (или по одному по выбору) предмету. Обращайте внимание на то, когда нужно оценить отдельные качества преподавателя, а когда свои учебные действия.

Опросник

1. Речь преподавателя:

- а) свободная, разнообразная;
- б) затрудненная, монотонная;
- в) четкая, понятная;
- г) малоразборчивая;
- д) эмоциональная;
- е) скучная.

2. Интонация педагога:

- а) уверенная, стимулирующая;
- б) неуверенная, безразличная;
- в) жизнерадостная;
- г) мрачная, пессимистичная;
- д) спокойная, сдержанная;
- е) раздраженная, недовольная;
- ж) доброжелательная;
- з) пренебрежительная.

3. На этом занятии я:

- а) открываю много нового;
- б) многие вопросы мне давно известны;
- в) получаю установку для самостоятельной работы;
- г) чаще топчемся на одном месте;
- д) получаю весь необходимый материал;
- е) вынужден усваивать второстепенный лекционный материал, т. к. педагог считает свои лекции единственным верным источником.

4. Педагог по этому предмету:

- а) жестко контролирует все мои действия, держит аудиторию в страхе;
- б) безразлично относится к тому, чем я занимаюсь;
- в) может легко оскорбить, обидеть;
- г) пытается заинтересовать, увлечь предметом;
- д) считает главным, чтобы ему не мешали;
- е) пытается найти контакт с аудиторией, стремится к диалогу, сотрудничеству;
- ж) ориентируется лишь на заинтересованных студентов.

5. На этом занятии я:

- а) стремлюсь выполнить все задания;
- б) занимаюсь для вида, чтобы произвести благоприятное впечатление;
- в) стремлюсь не пропустить все интересные положения и факты;
- г) считаю самым главным просто присутствовать на занятии.

6. На этом занятии я:

- а) стремлюсь записать все самое главное;
- б) занимаюсь посторонними делами (читаю художественную литературу, пишу письма);
- в) стремлюсь все понять, чтобы меньше готовиться дома;
- г) сижу, скучаю, зная, что все придется изучать самостоятельно;
- д) выполняю многие задания машинально;
- е) готовлюсь к другому предмету.

7. На этом предмете я:

- а) стремлюсь повысить свой интеллектуальный уровень;
- б) пытаюсь получить высокую отметку;
- в) стремлюсь утвердить свой статус, положение;
- г) стремлюсь выполнить все так, как требует преподаватель;
- д) занимаюсь, чтобы избежать нареканий, упреков;

е) стремлюсь понять основное содержание предмета.

8. Данным предметом я:

а) заинтересован, т. к. мне нравится педагог;

б) доволен из-за хорошего усвоения материала;

в) увлечен, много занимаюсь самостоятельно;

г) недоволен из-за низкого уровня преподавания;

д) не удовлетворен, т. к. мои знания остаются на прежнем уровне;

е) разочарован из-за формального подхода: «сдал – забыл», испытываю невостремованность знаний.

9. На этом занятии у меня нередко возникает:

а) светлое, приятное настроение;

б) безразличие, скука;

в) вдохновенное увлечение;

г) раздражительность, возмущение;

д) радость, уверенность;

е) тревога, боязнь.

10. На этом занятии я:

а) целиком поглощен учебной темой;

б) занят разными воспоминаниями;

в) испытываю заинтересованность и увлеченность учебным занятием;

г) возмущен из-за того, что попусту потрачу время.

11. Этот преподаватель:

а) свободно владеет материалом и почти не пользуется конспектом;

б) увлечен своим предметом;

в) материал дает из учебников, частично читает по конспекту;

г) безразличен к своему предмету.

12. Этот преподаватель:

а) занятия проводит разнообразно и интересно;

б) проводит занятия скучно и однообразно;

в) преподносит материал сухо, формально;

г) излагает материал в эмоционально-увлекательной форме.

Ключ для обработки данных

1. Речевая компетентность преподавателя, учителя:

а, в, д – эмоционально окрашенная, четкая

б, г, е – монотонная, трудная для восприятия

2. Интонационная компетентность педагога:

а, в, д, ж – имеет положительные формы

б, г, е, з – неприятная, неуверенная

3. Информативность занятия:

а, в, д – высокая

б, г, е – низкая

4. Стиль педагогического руководства:

в, д – демократический стиль руководства (СР)

а, г – авторитарный (СР)

б, е, ж – либерально-попустительский (СР)

5. *Характер практической деятельности учащихся на занятиях:*

а, в – продуктивный

б, г, – формальный

6. *Продуктивность практической деятельности учащихся на данном занятии:*

а, в, д – высокая

б, г, е – низкая, формальная

7. *Доминирующая целеполагающая направленность учащихся:*

а – творческая самореализация

г – глубокое знание предмета

б, в – повышение социального статуса

д, е – формальное выполнение учебного ролевого долга

8. *Удовлетворенность учащихся занятиями по данному предмету:*

а, б, в – достаточно выражена

г, д, е – выражена разномотивационная неудовлетворенность

9. *Деятельностные состояния учащихся:*

а, б, в – положительные эмоциональные состояния (Эс)

б, е – пассивно-отрицательные (Эс)

г – активно-отрицательные (Эс}

10. *Направленность мыслительной деятельности учащихся:*

а, в – доминирование познавательной направленности

б – исключенность из познавательной деятельности, наличие «вакуума» в мыслительной сфере

г – доминирование мыслительной агрессии, фрустрации

11. *Дидактическая компетентность:*

а, б – высокая

в, г – низкая

12. *Методическая компетентность преподавателя:*

а, г – высокая

б, в – низкая

Примечание. При анализе и интерпретации полученных результатов следует учитывать количественные и качественные критерии исследуемых шкал. Например, при сравнении полярных показателей важно учитывать степень доминирования той или иной стратегии деятельностного поведения и степень их качественных различий.

Существенное место в ходе анализа выявленных результатов должно занимать системное сопоставление взаимосвязей между всеми шкалами. Наличие положительных и отрицательных корреляций каждой из шкал с другими позволит определить главные моменты в совершенствовании своей профессиональной деятельности. Кроме того, не менее важно проанализировать ответы с позиции половозрастных и мотивационных различий, заложенных в листе ответов.

**Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации
учителя средней школы (М.А. Дмитриева)**

Цель: оценка уровня социально-психологической адаптации.

Порядок работы с опросником: перед использованием методики вносятся коррективы в предложенный опросник. Уточнения должны касаться вопросов № 3 и 30, а также вопросов, относящихся к объекту деятельности (шкала б). После этому испытуемому дается опросник и бланк для ответов.

Инструкция. Вам предлагается ряд утверждений, с которыми Вы можете согласиться, не согласиться или согласиться частично. Вы должны выбрать один из трех предлагаемых вариантов ответа, отражающий Ваше мнение, и поставить в колонке для ответов рядом с номером вопроса букву выбранного Вами ответа. Не тратьте много времени на обдумывание ответов. Дайте тот ответ, который первым приходит в голову. Старайтесь представить наиболее характерную ситуацию, которая соответствует смыслу вопроса и, исходя из этого, выбирайте ответ. Старайтесь не прибегать слишком часто к промежуточным ответам типа «не уверен», «нечто среднее», «трудно сказать». Обязательно отвечайте на все вопросы подряд, ничего не пропуская. Возможно, некоторые вопросы покажутся Вам слишком личными, но Вы можете быть уверены в том, что Ваши ответы не будут разглашены. Отвечайте как можно более искренне.

Текст опросника:

1. Решение моих жизненных проблем (интересная работа, повышение квалификации и т.д.) связано с работой в школе:

- а) да;
- б) не уверен;
- в) нет.

2. Взаимоотношения между сотрудниками на моей работе:

- а) натянутые;
- б) неопределенные;
- в) хорошие.

3. Организация труда (оснащенность кабинета, состояние оборудования, расписание занятий и т.д.) меня:

- а) устраивает;
- б) устраивает частично;
- в) не устраивает.

4. Своим положением в коллективе я доволен:

- а) да;
- б) трудно сказать;
- в) нет.

5. Я работаю спокойно, творчески, не испытывая напряжения, так как работа меня увлекает:

- а) да;

б) когда как;

в) нет.

6. У детей могут быть проблемы помимо учебы:

а) да;

б) не думаю;

в) нет.

7. Я бы сказал, что всегда сдерживаю свои обещания, при любых обстоятельствах:

а) да;

б) не знаю;

в) нет.

8. Взаимоотношения между членами педагогического коллектива и непосредственным руководителем сложились:

а) напряженные;

б) неопределенные;

в) хорошие.

9. Педагогический коллектив, в котором я работаю, считается дружным:

а) нет;

б) трудно сказать;

в) да.

10. У меня есть стремление содействовать развитию своей школы:

а) да;

б) затрудняюсь ответить;

в) нет.

11. Коллеги при решении педагогических задач:

а) всегда помогают друг другу;

б) иногда помогают друг другу;

в) каждый сам по себе.

12. Условия труда на моем рабочем месте удовлетворяют меня во всех отношениях:

а) да;

б) трудно сказать;

в) нет.

13. Я считаю, что моя работа в коллективе имеет большое значение:

а) нет;

б) затрудняюсь ответить;

в) да.

14. В целом я свою работу оценил бы как:

а) интересную;

б) не хуже и не лучше других;

в) не интересную.

15. Общение с учащимися меня:

а) стимулирует;

б) оставляет, спокойным;

в) утомляет.

16. У меня бывают такие мысли, которыми мне не хотелось бы делиться с другими людьми:

- а) да;
- б) иногда;
- в) нет.

17. Непосредственный руководитель относится к новым работникам:

- а) с безразличием;
- б) когда как;
- в) с пониманием.

18. Если ко мне обратятся за советом, какое место работы выбрать, я посоветовал бы войти в наш коллектив:

- а) да;
- б) трудно сказать;
- в) нет.

19. Я считаю свою школу одной из лучших в городе:

- а) да;
- б) не уверен;
- в) нет.

20. Большинство членов нашего коллектива ладят между собой:

- а) да;
- б) не знаю;
- в) нет.

21. В нашем учреждении имеется хорошая возможность восстановить свои силы во время трудового дня (питание, комната отдыха):

- а) да;
- б) трудно сказать;
- в) нет.

22. Я считаю, что в настоящее время мои отношения с коллегами по работе:

- а) напряженные;
- б) нормальные;
- в) хорошие.

23. Я испытываю удовлетворение от работы:

- а) да;
- б) иногда;
- в) нет.

24. С учениками я нахожу общий язык:

- а) быстро;
- б) когда как;
- в) с трудом.

25. Бывает, я передаю слухи:

- а) да;
- б) иногда;
- в) нет.

26. *Непосредственный руководитель оказывает сотрудникам эмоциональную поддержку:*

- а) всегда;
- б) иногда;
- в) никогда.

27. *Когда дело касается моих личных интересов, я могу забыть о своей ответственности перед коллективом:*

- а) да;
- б) не знаю;
- в) нет.

28. *Возможность осуществления моих жизненных планов в связи с работой в этом учебном заведении:*

- а) незначительна;
- б) неопределенна;
- в) велика.

29. *Взаимопонимание между опытными педагогами и молодыми специалистами в нашей школе:*

- а) есть;
- б) когда как;
- в) отсутствует.

30. *Обеспечение методической литературой, пособиями к урокам я оцениваю как:*

- а) недостаточное;
- б) среднее;
- в) хорошее.

31. *Свое положение в коллективе в настоящее время я определяю как:*

- а) приносящее удовлетворение;
- б) неопределенное;
- в) неудовлетворительное.

32. *Последнее время работа по специальности не приносит мне того удовлетворения, которого я ожидал:*

- а) да;
- б) иногда;
- в) нет.

33. *Современные дети:*

- а) неуправляемы;
- б) имеют свои достоинства и недостатки;
- в) независимы и талантливы.

34. *Я всегда говорю только правду:*

- а) да;
- б) не знаю;
- в) нет.

35. *Мои отношения с непосредственным руководителем можно определить как:*

- а) несколько напряженные;

- б) средние;
- в) хорошие.

36. Если я долгое время отсутствую на работе (болезнь, отпуск), то стремлюсь вернуться в свой коллектив:

- а) да;
- б) иногда;
- в) нет.

37. Когда о нашем учебном заведении говорят в городе, у меня возникает чувство:

- а) гордости;
- б) безразличия;
- в) неловкости.

38. Я думаю, что педагогический коллектив помогает проявить инициативу и развить способности:

- а) каждому;
- б) некоторым;
- в) никому.

39. Я считаю, что в нашем учебном заведении созданы все условия для успешной работы педагога:

- а) да;
- б) трудно сказать;
- в) нет.

40. Среди коллег я пользуюсь уважением:

- а) нет;
- б) затрудняюсь ответить;
- в) да.

41. Моя нынешняя работа соответствует моим интересам и склонностям:

- а) да;
- б) частично;
- в) нет.

42. Участие в культурно-массовых мероприятиях с учащимися мне:

- а) приносит удовлетворение;
- б) безразлично;
- в) в тягость.

43. Бывает, что, разозлившись, я выхожу из себя:

- а) да;
- б) иногда;
- в) нет.

44. К мнениям педагогов непосредственный руководитель относится:

- а) равнодушно;
- б) когда как;
- в) с пониманием.

45. В свободное время на работе я предпочитаю заниматься делами:

- а) личного характера;

- б) затрудняюсь ответить;
- в) коллектива.

46. Если бы мне предложили аналогичную работу в другом учебном заведении, я бы согласился:

- а) да;
- б) не знаю;
- в) нет.

47. Взаимоотношениями в своем педагогическом коллективе я доволен:

- а) нет;
- б) затрудняюсь ответить;
- в) да.

48. В целом условия труда в школе я оценил бы как хорошие:

- а) да;
- б) трудно сказать;
- в) нет.

49. Отношение ко мне коллег в данный момент меня:

- а) устраивает;
- б) затрудняюсь ответить;
- в) беспокоит.

50. В последнее время моя работа мне:

- а) нравится;
- б) затрудняюсь ответить;
- в) не нравится.

51. Думаю, что классы, в которых я работаю:

- а) хуже некуда;
- б) ни то, ни се;
- в) удачные.

52. Я считаю все свои привычки хорошими:

- а) да;
- б) трудно сказать;
- в) нет.

53. В проведении культурно-массовых мероприятий принимает участие наш непосредственный руководитель:

- а) да;
- б) когда как;
- в) нет.

54. Если бы мне сейчас представилась возможность сменить коллектив сотрудников, я бы сделал это:

- а) да;
- б) не знаю;
- в) нет.

Обработка данных:

Ответы испытуемого сопоставляются с дешифратором. При этом ответ «а» оценивается в 2 балла, «б» – 1 балл, «в» – 0 баллов.

Для вопросов 2, 8, 9, 13, 17, 22, 28, 30, 33, 35, 40, 44–47, 51, 53, 54 ответ «а» – 0 баллов, «б» – 1 балл, «в» – 2 балла.

При оценке по шкале лжи для вопросов 7, 34, 52 «а» – 1 балл, «б» и «в» – 0 баллов, для вопросов 16, 25, 43 «а» и «б» – 0 баллов, «в» – 1 балл.

Максимальная сумма баллов – 108.

Уровень адаптации оценивается следующим образом:

- от 83 до 108 баллов – высокий уровень адаптации;
- от 55 до 82 баллов – выраженный уровень адаптации;
- от 28 до 54 баллов – низкий уровень адаптации;
- от 0 до 27 баллов – выраженная дезадаптация.

Количество баллов по отдельным шкалам указывает на источники дезадаптации.

Дешифратор:

Оценочная шкала	Номера утверждений
1. Отношение к учебному заведению	1,10,19,28,37,46
2. Отношения между педагогами	2,11,20,29,38,47
3. Удовлетворенность условиями труда	3,12,21,30,39,48
4. Удовлетворенность своим положением в коллективе	4,13,22,31,40,49
5. Отношение к работе	5,14,23,32,41,50
6. Отношение к ученикам	6,15,24,33,42,51
7. Отношение к руководителю	8,17,26,35,44,53
8. Отношение к коллективу	9,18,27,36,45,54
9. Шкала лжи	7,16,25,34,43,52

Приложение 4

Опросник для оценки проявлений дезадаптации (О.Н. Родина)

Равновесие между человеком и профессиональной средой, достигнутое в процессе профессиональной адаптации, не представляет собой статичного, раз и навсегда достигнутого состояния. Изменение профессиональной среды, связанное, например, с изменением технологии, с приходом нового руководителя, с приобретением новой профессии или вступлением в новую должность, с переходом в другой цех или на другое предприятие, а также изменение потребностей, возможностей и целей самого человека приводят к необходимости активизации процесса адаптации.

Дезадаптация может возникнуть вследствие кратковременных и сильных воздействий среды на человека или под влиянием менее интенсивных, но продолжительных воздействий.

Дезадаптация проявляется в различных нарушениях деятельности: в снижении производительности труда и его 18 качества, в нарушениях дисциплины труда, в повышении аварийности и травматизма. Критериями психофизиологической адаптации считаются состояние здоровья, настроение, тревожность, степень утомляемости, активность поведения. Стойкие

нарушения психической адаптации проявляются в клинически выраженных психопатологических синдромах и/или отказе от деятельности.

Цель: оценка уровня психологической и физиологической профессиональной дезадаптации.

Порядок работы

Исследование может проводиться как индивидуально, так и в группе. Испытуемым раздают бланки для ответов и зачитывают инструкцию: «Вам будет предложен ряд утверждений. Определите, соответствуют ли они вашему состоянию. Не следует тратить много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Если Вы согласны с тем, что написано в утверждении, напротив номера ответа поставьте знак (+), если не согласны (-). Возможно, некоторые утверждения вызовут у вас затруднение, в этом случае используйте знак (+/-). Но старайтесь давать ответ более определенный».

Текст опросника:

1. Чаще всего у меня хорошее самочувствие.
2. Обычно у меня хорошее настроение.
3. У меня много различных интересов помимо работы.
4. Я стал раздражительным.
5. Я стал чаще болеть в последнее время.
6. Мне нравится работать в коллективе.
7. У меня постоянно меняется настроение.
8. В последнее время я чувствую общее недомогание.
9. У меня ровный и спокойный характер.
10. Меня часто одолевают мрачные мысли.
11. Мои близкие стали замечать, что у меня испортился характер.
12. Мне стало трудно общаться с новыми людьми.
13. У меня часто бывает подавленное настроение.
14. В последнее время меня стали раздражать вещи, к которым я раньше относился спокойно.
15. Я стал вялым и безразличным.
16. Я часто бываю веселым и общительным.
17. Мне стало неприятно бывать в местах, где собирается много людей.
18. Я стал часто ссориться со своими родными и коллегами.
19. В последнее время мне реже, чем обычно, хочется встречаться со своими знакомыми.
20. Я с удовольствием прихожу на работу.
21. Моя работа мне перестала нравиться.
22. Обычно я работаю легко, без напряжения.
23. В начале смены мне трудно собраться с силами, чтобы начать работу.
24. Во время работы я часто отвлекаюсь на посторонние мысли и забываю, что нахожусь на рабочем месте.
25. Мне всегда хочется как можно быстрее закончить работу и уйти домой.
26. Мой рабочий день обычно пролетает незаметно.
27. Я без труда справляюсь с нормой.

28. Мне часто приходится заставлять себя работать внимательнее.
29. В последнее время мне стало труднее работать.
30. Я часто ловлю себя на мысли, что мне просто ничего не хочется.
31. Я стал пассивным.
32. Я стал забывчивым.
33. Мне трудно удержать в памяти даже те дела, которые надо сделать сегодня.
34. После работы я всегда чувствую себя разбитым.
35. В свободное время мне ничем не хочется заниматься, а только лечь и отдохнуть.
36. При чтении книги на меня нападает сонливость.
37. Когда я читаю, мне приходится напрягать глаза.
38. Я постоянно испытываю неприятные ощущения в глазах.
39. В последнее время я стал хуже видеть.
40. Меня мучают боли в висках и во лбу.
41. Когда я работаю, у меня почти всё время болят спина и шея.
42. У меня отекают ноги.
43. У меня иногда возникает ощущение тошноты.
44. У меня часто болит голова.
45. У меня бывают головокружения.
46. Я чувствую постоянную тяжесть в голове.
47. У меня бывает ощущение шума или звона в ушах.
48. Иногда у меня перед глазами как будто летают блестящие мушки.
49. У меня бывают приступы сердцебиения.
50. У меня появилась одышка.
51. Иногда у меня бывает ощущение, что мне трудно вдохнуть.
52. Я стал часто покрываться испариной.
53. У меня легко потеют ладони.
54. У меня часто выступают красные пятна на шее и щеках.
55. Я легко засыпаю ночью.
56. Я постоянно хочу спать днем.
57. Обычно я сплю крепко.
58. У меня чаще всего беспокойный сон.
59. После пробуждения я засыпаю с трудом.
60. Утром мне трудно проснуться.
61. После сна я обычно встаю вялым, плохо отдохнувшим.
62. У меня часто бывает бессонница.
63. Я все время чувствую себя усталым.
64. Я чувствую себя абсолютно здоровым человеком.

Обработка данных

Сопоставить ответы испытуемого с дешифратором. Подсчитать общее количество ответов, совпадающих с дешифратором. Каждый совпадающий 20 ответ оценивается в 2 балла, ответ «Соответствует частично» – 1 балл.

Максимально возможное количество баллов – 128. Подсчитать количество баллов по отдельным признакам. Дать оценку уровня дезадаптации по следующим правилам:

96 баллов и более – высокий уровень дезадаптации, требующий принятия неотложных мер (психологических и медицинских);

от 65 до 95 баллов – выраженный уровень дезадаптации;

от 32 до 64 баллов – умеренный уровень дезадаптации;

до 32 баллов – низкий уровень.

Количество баллов по отдельным признакам указывает на источники дезадаптации.

Ключ

1Н	9Н	17Д	25Д	33Д	41Д	49Д	57Н
2Н	10Д	18Д	26Н	34Д	42Д	50Д	58Д
3Н	11Д	19Д	27Н	35Д	43Д	51Д	59Д
4Д	12Д	20Н	28Д	36Д	44Д	52Д	60Д
5Д	13Д	21Д	29Д	37Д	45Д	53Д	61Д
6Н	14Д	22Н	30Д	38Д	46Д	54Д	62Д
7Д	15Д	23Д	31Д	39Д	47Д	55Н	63Д
8Д	16Н	24Д	32Д	40Д	48Д	56Д	64Н

Дешифратор

№	Признак	Номера утверждений
1	Ухудшение самочувствия:	
	- эмоциональные сдвиги	2,4,7,10,13,14,15,31
	-особенности отдельных психических процессов	24,28,32,33
	- снижение общей активности	22,23,27,29,36
	-ощущение усталости	1,8,30,34,35,63
2	Соматовегетативные нарушения	5,37-54,64
3	Нарушение цикла «сон-бодрствование»	52-62
4	Особенности социального взаимодействия	3,6,9,11,12,16-19
5	Снижение мотивации к деятельности	20,21,25,26

**Методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ)
(Л.Б. Шнейдер)**

Инструкция. Пожалуйста, прочитайте и подчеркните среди слов ассоциативного ряда те слова, которые, на Ваш взгляд, имеют отношение к тебе и твоей профессиональной жизни:

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

Обработка результатов

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

Профессионал

Азарт
Активность
Внимательность
Дисциплина
Знания
Карьера
Квалификация
Компетентность
Ловкость
Мастерство
Навык
Надежность
Независимость

Непрофессионал

Безволие
Безделушки
Безработица
Дилетантство
Зануда
Запросы
Кризис
Лень
Медлительность
Наивность
Начинающий
Неопытность
Неразборчивость

Образованность	Неспособность
Определившийся	Обучающийся
Опыт	Общение
Ответственность	Ошибки
Преданность делу	Переоценка своих возможностей
Признание	Пессимизм
Профессионализм	Подготовка
Радость	Поддержка
Самостоятельность	Похвала
Собранность	Претензии
Совершенствование	Проба
Творчество	Промахи
Труд	Работяга
Уважение	Разноплановость
Уверенность	Растерянность
Удача	Самолюбие
Удовлетворенность	Скука
Ум	Сравнение
Умение	Старания
Упорство	Тревога
Успешность	Усердие
Цель	Ученичество
Четкость	Хобби
Энтузиазм	Экзамен
Эффективность	

Сначала подсчитывается число совпадений по ключу с самоописаниями себя в категориях профессионального, а затем – число самоописаний себя в категориях непрофессионального. Далее количество слов-реакций самоописания себя как профессионала нужно разделить на количество слов-реакций описания себя как непрофессионала.

Самоописания в категориях профессионального и непрофессионального (проф./непроф)	Тип профессиональной идентичности
0-1,0	Преждевременная идентичность
1,0-2,0	Диффузная идентичность
2,0-3,0	Мораторий идентичности
3,0-4,0	Достигнутая позитивная идентичность
4,0 и выше	Псевдопозитивная идентичность

**Анкета «личный профессиональный план»
(Е.А. Климов, Л.Б. Шнейдер)**

Заполните, пожалуйста, анкету, состоящую из 7 пунктов, касающуюся перспектив Вашей личной профессиональной деятельности (личных планов):

1. Главная профессиональная цель (мечта) _____
2. Ближние профессиональные цели _____
3. Перечислите требования, которые предъявляет Ваша профессия человеку _____
4. Перечислите свои возможности для достижения намеченной цели _____
5. Ваши представления о путях подготовки для достижения выбранных целей _____
6. Наличие и обоснованность резервного варианта _____
7. Практическая реализация личного профессионального плана _____

**Анкеты «Барьеры педагогической деятельности»
(Е.И. Рогов)**

Анкета 1

Цель: выявление способности учителя к саморазвитию.

Инструкция. Ответьте на данные вопросы, поставив следующие баллы:

- 5 – если данное утверждение полностью соответствует действительности;
- 4 – скорее соответствует, чем нет;
- 3 – и да, и нет;
- 2 – скорее не соответствует;
- 1 – не соответствует.

Текст опросника

1. Я стремлюсь изучать себя.
2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой и домашними делами.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне оценить и узнать себя.

5. Я анализирую свою деятельность, выделяя на это специальное время.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю.
8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
9. Я верю в свои возможности.
10. Я стремлюсь быть более открытым.
11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.
12. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.
13. Я получаю удовольствие от освоения нового.
14. Возрастающая ответственность не пугает меня.
15. Я положительно бы отнесся к моему продвижению по службе.
16. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.

Обработка результатов:

Подсчитывается общая сумма баллов:

75–55 – активное развитие;

54–36 – отсутствует сложившаяся система саморазвития; ориентация на развитие сильно зависит от условий;

35–15 – остановившееся развитие.

Анкета 2

Цель: выявление факторов, стимулирующих и препятствующих обучению, развитию, саморазвитию учителей в школе.

Инструкция. Оцените по пятибалльной системе факторы, стимулирующие и препятствующие вашему обучению и развитию:

5 – да (препятствуют или стимулируют);

4 – скорее да, чем нет;

3 – и да, и нет;

2 – скорее нет;

1 – нет.

Препятствующие факторы

1. Собственная инерция.
2. Разочарование в результате имевшихся ранее неудач.
3. Отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителей.
4. Враждебность окружающих (зависть, ревность), плохо воспринимающих в вас перемены и стремление к новому.
5. Неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководителями, т. е. отсутствие объективной информации о себе.
6. Состояние здоровья.
7. Недостаток времени.
8. Ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства.

Стимулирующие факторы

1. Школьная методическая работа.
2. Обучение на курсах.
3. Пример и влияние коллег.
4. Пример и влияние руководителей.
5. Организация труда в школе.
6. Внимание к этой проблеме руководителей.
7. Доверие.
8. Новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментирования.
9. Занятия самообразованием.
10. Интерес к работе.
11. Возрастающая ответственность.
12. Возможность получения признания в коллективе.

Обработка результатов (автор И. Н. Ильин):

Подсчитывается сумма баллов по шкале «Препятствующие факторы» и по шкале «Стимулирующие факторы». Сравнение суммы баллов по этим шкалам выявляет три варианта диагнозов: активное саморазвитие, когда сумма баллов по второй шкале существенно превышает сумму баллов по первой шкале; не сложившееся саморазвитие, когда суммы баллов по двум шкалам примерно равны; остановившееся саморазвитие, когда сумма баллов по первой шкале значительно превышает сумму баллов по второй.

Учебное издание

Авторы-составители:

О.В. Чурсинова, А.А. Ярошук

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ
МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ
РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА**

Учебно-методическое пособие

Подписано в выпуск 23.12.19. Формат 60x84/16.
Гарнитура «Times New Roman Cyt».
Электронное издание. Усл. печ. 4,99 л. Уч. изд. 7,34 л. Заказ № 97.

ГБУ ДПО «СКИРО ПК и ПРО»
355000 г. Ставрополь, ул. Лермонтова, 189