

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЛИЯНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ	10
1.1 Психологические барьеры как предмет психолого-педагогического анализа.....	10
1.2 Становление педагогов в профессиональной деятельности.....	20
1.3 Особенности психологических барьеров и изучение их проявлений в профессиональной деятельности начинающих педагогов.....	29
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	36
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ	37
2.1 Описание базы исследования.....	37
2.2 Исследование наличия психологических барьеров у начинающих педагогов города Абакана.....	42
2.3 Реализация модели преодоления психологических барьеров в профессиональной деятельности начинающих педагогов.....	58
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	93
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	94
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	96

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современных постоянно изменяющихся условиях жизни педагог в своей профессиональной деятельности сталкивается с напряженными ситуациями и трудностями. Это приводит к тому, что многие из них испытывают состояние стресса, а это, в свою очередь, напрямую влияет на результаты профессиональной деятельности. К указанным трудностям относятся, в том числе, психологические барьеры, которые влияют не только на профессиональную деятельность педагога и ее результаты, но и на нервно-психическое состояние учителя. Учителям довольно часто приходится испытывать напряжённое состояние, бороться с психологическими барьерами, препятствующими полноценной деятельности. Это проявляется как состояние напряжения, стресса, дискомфорта и является отклонением от нормального режима функционирования. Барьеры в педагогической деятельности могут выражаться в неадекватном поведении, в особенностях установления и нарушения контакта с людьми, уровне психологического комфорта, эмоциональном самочувствии, творческой пассивности.

Как показывают исследования, психологический барьер является развивающимся социально-психологическим образованием, его параметры заметно изменяются в пространстве и во времени. На разных этапах профессиональной деятельности учителя наблюдаются существенные изменения в интенсивности выраженности барьера напряженных психических состояний. Критическими моментами в генезисе развития этих состояний являются напряженные условия профессиональной деятельности в период адаптации до 2-х лет работы в школе, когда происходит раскрытие личностного смысла деятельности. Психологические барьеры формируются и укрепляются как система защиты от травмирующих факторов, угрожающих положительной самооценке человека.

Актуальность исследования психологических барьеров в профессиональной деятельности учителя обусловлена необходимостью повышения уровня профессионализма педагогов, развитием способности противостоять многочисленным трудностям, встающим перед ними, находить выход из кризисных ситуаций, способностью предлагать нестандартные решения, постоянно осуществлять контроль своей деятельности и поведения.

Степень изученности проблемы

Анализ научной литературы показывает, что для решения данной задачи созданы научные предпосылки. Психологические барьеры исследовались в работах Р.С. Немова, Н.А. Подымова, В.И. Антонюка, Р.М. Грановской и др. Проблемы профессионального становления педагогов были предметом научных работ Е.А. Климова, Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер, которые выделили важные факторы, влияющие на профессиональное становление педагога. В исследованиях таких авторов, как М.М. Рубинштейн, С.М. Фридман, М. Гельман, М.В. Соколов, приводятся наиболее существенные для педагогической деятельности требования, касающиеся различных сфер деятельности учителя. Систематизация трудностей в педагогической деятельности дана Н.В. Кузьминой.

Анализ научной литературы и изучение практики деятельности начинающих педагогов в образовательном учреждении позволил выделить противоречия между:

– потребностью общества в педагоге, способном активно преодолевать трудности адаптации к профессиональной деятельности и недостаточной изученностью особенностей преодоления им психологических барьеров, препятствующих выполнению данной деятельности;

– потенциалом по преодолению начинающим педагогом психологических барьеров и отсутствием системы работы с данной категорией педагогов в образовательном учреждении.

Выявленные противоречия позволили сформулировать проблему исследования: каковы особенности проявления начинающими педагогами психологических барьеров в профессиональной деятельности.

Данная проблема определила направление научного поиска и тему исследования: Психологические барьеры в профессиональной деятельности начинающих педагогов.

Цель исследования: заключается в теоретическом обосновании и изучении экспериментальным путем влияния психологических барьеров на профессиональное становление начинающих педагогов.

Объект исследования: профессиональная деятельность начинающих педагогов.

Предмет исследования: особенности проявления психологических барьеров у начинающих педагогов в профессиональной деятельности.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что психологические барьеры (коммуникативные, познавательные, эмоциональные, профессиональные) начинающих педагогов имеют отличительные особенности по сравнению с другими категориями педагогов и влияют на профессиональную деятельность (негативный субъективный статус, снижение или полная утрата трудоспособности, стресс и т.п.).

Задачи исследования:

1 Выявить сущность и содержание понятия «психологические барьеры».

2 Раскрыть особенности структуры и проявления психологических барьеров в профессиональной деятельности начинающих педагогов.

3 Изучить наличие психологических барьеров у начинающих педагогов в профессиональной деятельности и выделить особенности их проявления по сравнению с другими категориями педагогов.

4 Разработать модель и рекомендации по преодолению психологических барьеров начинающими педагогами.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– деятельностный подход, обуславливающий особенности исследования психологических барьеров в профессиональной деятельности начинающих педагогов (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);

– системный подход (А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина), определяющий принципы системности, активности, развития, единства сознания и деятельности;

– основные теоретические положения о влиянии психологических барьеров на профессиональную деятельность педагогов: Н.А. Подымова, Л.С. Подымовой, Л.С. Подымаловой, Е.Н. Ермолаевой, Л.Д. Столяренко, Г.Д. Бабушкина, В.И. Григорьева, Б.Д. Парыгина, В.Х. Шакурова, Р.С. Немова, С.Л. Рубинштейна, Б.Ф. Ломова, Г.С. Никифорова.

Методы исследования: теоретические (анализ проблемы и предмета исследования, деятельностный, системный и целостный подходы); эмпирические (наблюдение, анкетирование, метод опроса, психологическое тестирование), статистические (корреляционный анализ Спирмена) и графические методы обработки результатов исследования.

Диагностический инструментарий:

1 Методика изучения Восприимчивости педагогов к новшествам Т.С.Соловьевой.

2 Методика изучения влияния психологических барьеров на педагогическую деятельность Т.И. Шамовой.

3 Методика оценки самоконтроля в общении Мариона Снайдера.

4 Методики оценки умений педагогического общения И.В. Макаровской.

5 Опросник Т.А. Немчина «Оценка нервно-психического напряжения».

База исследования: Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 1», МБОУ «СОШ № 7», МБОУ «СОШ № 12» г. Абакана. В исследовании приняли участие 100 педагогов с различным стажем педагогической деятельности.

Личное участие соискателя в исследовании и получении результатов состоит в постановке проблемы исследования, выявлении предпосылок исследования, подборе и формировании инструментария исследования, обработке результатов исследования, разработке рекомендаций начинающим педагогам.

Этапы исследования: подготовительный, в ходе которого осуществлен выбор и согласование темы, определены цель, задачи, структура работы; теоретический, включавший сбор, обобщение и анализ теоретического материала по теме исследования, обоснование актуальности работы и формулировку гипотезы исследования, выбор методов исследования; эмпирический, состоящий из выбора базы исследования, сбора и обработки эмпирических данных; аналитический, в ходе которого осуществлен качественный и количественный анализ, обобщение и интерпретация результатов. Формулировка выводов и рекомендаций по результатам исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении теоретических предпосылок изучения проблемы исследования, теоретическом обосновании особенностей проявления психологических барьеров и конкретизации понятия психологические барьеры начинающего педагога в профессиональной деятельности. Раскрыты особенности проявления психологических барьеров начинающих педагогов в сравнении с другими категориями педагогов.

Практическая значимость исследования заключается в создании модели, системы рекомендаций начинающим педагогам по преодолению психологических барьеров в профессиональной деятельности и определении перспективы практического использования разработанных материалов для начинающих педагогов, что позволит снизить риски утомляемости, стресса, невротические и психосоматические расстройства и обеспечит положительное влияние на их профессиональную деятельность. Применительно к проблематике диссертации результативно использован

пакет оценочно-диагностических материалов по изучению психологических барьеров у начинающих педагогов.

Достоверность и обоснованность выводов обеспечена чёткостью исходных теоретико-методологических позиций; теоретико-методологической обоснованностью программы исследования логикой научного исследования; применением комплекса научно обоснованных и взаимодополняющих методов, выбором валидных и надежных методик эмпирического исследования, адекватных его предмету и задачам; сочетанием качественного и количественного подходов к анализу полученных результатов, использованием современных методов математико-статистической обработки эмпирических данных.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись с группой начинающих педагогов в период с 12.09.2016 г. по 23.10.2016 г. По теме работы на официальном сайте международного журнала «Педагог» опубликована статья «Влияние психологических барьеров на профессиональное здоровье учителей». Статья «О психологических барьерах в профессиональной деятельности учителя», в которой отражены теоретические и практические результаты работы, напечатана в научном журнале «Дискурс». Основные результаты исследования были представлены на Всероссийской конференции «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения»; на Всероссийской конференции «Психология и педагогика: опыт практического применения современных методик и инноваций».

Положения, выносимые на защиту:

1. Психологический барьер может возникать и развиваться при появлении определенных неблагоприятных условий развития личности и её деятельности, имеет свои содержательные и динамические характеристики, проявляется в неадекватной пассивности субъекта, препятствующей выполнению тех или иных действий.

2. Проявление психологических барьеров в деятельности начинающих педагогов отличается от проявления таких барьеров в деятельности педагогов с большим стажем работы.

3. Модель преодоления психологических барьеров отражает условия, способствующие преодолению психологических барьеров начинающими педагогами через овладение знаниями о психологических барьерах в профессиональной деятельности, проведение тренинговых занятий и применение методов эмоционального воздействия.

Структура работы: магистерская работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЛИЯНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ

1.1 Психологические барьеры как предмет психолого-педагогического анализа

Термин «барьер» (от французского – преграда, препятствие) в психологическом значении рассматривается как психологическая реакция человека на препятствие, сопровождающаяся возникновением напряженного психического состояния [61, с. 118].

Барьеры существуют везде, где вступают во взаимодействия какие-то силы. В социальной жизни барьеры регулируют жизнедеятельность человека, облекаясь в форму различных запретов, требования, обычаев, норм и т.д.

Исследователи дают следующие определения понятия «барьер».

Р.С. Немов определяет психологический барьер как внутреннее препятствие психологической природы (нежелание, боязнь, неуверенность и т.п.), мешающее человеку успешно выполнить некоторое действие. Часто возникает в деловых и личных взаимоотношениях людей и препятствует установлению между ними открытых и доверительных отношений [47, с. 110].

Согласно авторам психоаналитических концепций личности, понятие психологического барьера раскрывается через конфликт бессознательного и сознания, через осознание потери личностью своих ценностей, идеалов, «своего лица», через конфликт общения. Данные конструкции могут закрепляться в чертах характера и впоследствии выступать в качестве защитных механизмов [57, с. 21].

По мнению В.И. Антонюк, психологические барьеры как форма проявления отдельных компонентов или всего социально-психологического климата в условиях инновационных изменений представляет собой совокупность действия, суждений, понятий, умозаключений, ожиданий и эмоциональных переживаний работников, в которых осознанно или

неосознанно, скрыто или явно, преднамеренно или непреднамеренно выражаются негативные социально-психологические состояния этих работников, вызванные нововведениями [3, с. 4].

Р.М. Грановская высказывается о том, что сущность психологического барьера заключается в тенденции использовать штампы, т.е. человек, незаметно для себя, попадает на «традиционный» путь мышления, начинает думать в обычном направлении и ничего нового придумать не может. Влияние барьера в том, что решающий ту или иную задачу не только чрезмерно сужает зону поиска гипотез, но и направление этого суждения уже предопределено штампом [13, с. 18].

По мнению Р.Х. Шакурова, главная функция барьера – мобилизация внутренних ресурсов индивида для преодоления сопротивления среды процессу удовлетворения его потребностей. Основное внимание автор уделяет связи потребностей и барьеров, отсутствие последних приводит к обесцениванию предмета потребностей для личности [83, с. 17].

Специфическая особенность проявления психологического барьера – наличие своеобразной реакции человека на возникновение в процессе деятельности «критических точек», в которых определяется благоприятный или неблагоприятный для субъекта результат. Содержательная характеристика психологического барьера – внутренняя психическая активность, направленная на устранение возникающих нарушений деятельности, перестройка смысловых структур личности, связанная с такими изменениями в психике, которые восполняют недостаток внутренних ресурсов, необходимых для преодоления критических ситуаций и обеспечения устойчивости профессиональной деятельности.

С.Л. Рубенштейн отмечал: «В ходе деятельности есть обычно критические точки, в которых определяется благоприятный для субъекта или неблагоприятный для него результат, оборот или исход его деятельности. Человек как сознательное существо более или менее адекватно предвидит приближение таких критических точек. При приближении к ним в чувстве

человека - положительном или отрицательном - нарастает напряжение. После того как критическая точка пройдена, в чувстве человека - положительном или отрицательном – наступает разрядка» [67, с. 102]. Отмеченные «критические точки» – своеобразные внутренние препятствия, психологические барьеры, субъективное отражение возникшего внешнего затруднения. Данное затруднение переживается личностью, а от глубины переживания формируется дальнейшее отношение к выполнению деятельности.

Существует связь деятельности с барьерами.

В теории деятельности выдвинуто предположение о том, что генетически исходными для человеческой деятельности является несовпадение мотивов и целей. Исходя из этого, можно предположить, что несовпадение вызвано именно существованием барьеров, затрудняющих достижение целей.

Возникновение барьеров обусловлено чувственной практической деятельностью, в которой люди вступают в практический контакт с предметами окружающего мира, испытывая на себе их сопротивление и воздействуя на них, подчиняясь их объективным свойствам и законам [57, с. 32].

Согласно Б.Ф. Ломову, психологические барьеры возникают при внедрении новой техники и новых методов труда. Причина этого – столкновение между новыми требованиями, определяемыми новой техникой и сложившимися стереотипами совместной деятельности [36, с. 157].

Психическая напряжённость деятельности субъекта является одной из содержательных характеристик психологического барьера. Изучение механизма психической напряжённости деятельности было выполнено В.О. Овчинниковой и Н.И. Наенко. Определённая структура деятельности, особенности соотношения мотива и цели деятельности способны порождать два вида состояния: операционную напряжённость эмоциональную напряжённость. Первая порождается операционными барьерами, которые

выступают как препятствия, мешающие устремлениям и действиям субъекта. Под их влиянием возникают эмоциональные препятствия, несущие в себе ценностное отношение к потребности и мешающие её удовлетворению.

Согласно Л.В. Путляевой и Р.Т. Сверчковой, психологические барьеры могут оказаться мощным фактором, тормозящим работу как одного человека, так и других людей. Вместе с тем, его разрушение порождает высокую мыслительную активность, проявляющуюся в проблемной ситуации [62, с. 98].

Согласно П. Хиллу к психологическим барьерам можно отнести препятствия как психического, так и организационного порядка. К препятствиям психического порядка относятся:

- 1) отсутствие гибкости;
- 2) сила привычки (новые проблемы решаются старыми методами);
- 3) узкопрактический подход (вместо всестороннего обдумывания проблемы, мы сразу же переходим к фактам и тем самым слишком быстро берёмся за её непосредственное решение);
- 4) чрезмерная специализация (специализация может сильно ограничивать кругозор, что познания человека, его понимание реального мира будут неглубокими, препятствуя тем самым, поиску идей, лежащих на стыке различных дисциплин);
- 5) влияние авторитетов (люди находятся под влиянием суждений и методов признанных авторитетов, что они сразу же признают их роль и не могут выработать в себе качества, необходимые для успешного осуществления деятельности);
- 6) боязнь критики.

К препятствиям организационного характера относятся:

- 1) стремление к немедленному использованию идей;
- 2) обычное недоверие к оригинальному решению;
- 3) стремление руководства указывать творчески мыслящим людям, что и как делать;

- 4) строго иерархическая организационная структура;
- 5) нежелание руководства возлагать ответственность на подчинённых;
- 6) отсутствие долгосрочных целей;
- 7) удовлетворённость существующим положением;
- 8) стремление придерживаться заведённого порядка или следовать установившейся практике и т.д. [78, с. 56].

Б.Д. Парыгин выделяет следующие основные компоненты, из которых складываются психологические барьеры:

- уникальность и неповторимость личности, выступающей в качестве субъекта общения;
- внутренняя сложность, многоструктурность и расчленённость её жизненного опыта;
- многофункциональность речи;
- ролевой и игровой характер общения [55, с. 26].

Он рассматривает следующие параметры психологических барьеров:

- 1) составляющие барьера, т.е. конкретные факторы, вызывающие негативные реакции работников;
- 2) степень психологических барьеров, определяемую числом работников, имеющих негативные реакции;
- 3) характер барьера, т.е. формы проявления негативных реакций.

А. Холл выделяет следующие психологические барьеры:

- 1) перцептуальные преграды, заключающиеся в плохом восприятии, которое может проявляться в том, что человек воспринимает то, чего нет. Это связано с подверженностью иллюзиям, а также со свойством человека лучше «видеть» определённые структуры и не замечать других. Либо не воспринимает того, что есть. Это может быть следствием дефектов органов чувств или особенностью человека не всегда обращать внимание на то, что он воспринимает;

2) интеллектуальные преграды. К ним А. Холл относит чрезмерное сужение задач или недостаточное их ограничение, слишком быструю и слишком энергичную критику своих идей;

3) эмоциональные преграды, которые заключаются в боязни высказываться вперёд, чтобы не быть поднятым на смех коллегами и руководством, недостаточной уверенности в себе, упоение своими критическими способностями [79, с. 19].

Помимо внутренних преград, которые существуют в самом человеке, А. Холл говорит о преградах творчества со стороны внешней среды: физическое (влияние климата, количество и качество пищи, комфорт и дискомфорт и т.д.) и социальное окружение (социальные условия, ситуации, характерные для определённого общественного и государственного строя).

По мнению Р.М. Грановской существуют следующие виды барьеров:

1) самоограничения, связанные с инертностью и трафаретность нашего мышления;

2) преклонение перед авторитетами;

3) запреты, основанные на ложной аналогии [13, с. 25].

Обобщая вышеизложенное, можно классифицировать психологические барьеры следующим образом.

1. Ценностные барьеры. Они актуализируют потребность, приводят её в активное состояние.

2. Информационные барьеры. Удовлетворение потребности в количестве и качестве ожидаемой ценности, в получении доступа к ней, несоответствие новых знаний старым

3. Смысловые барьеры. По словам Л.И. Божович, в этом виде барьеров имеются простые расхождения в смыслах, когда одному и тому же термину, понятию, суждению придаётся либо разное значение, либо разный личностный смысл [6, с. 201]. М.С. Неймарк считает, что смысловые барьеры связаны с различным отношением у разных людей к одним и тем же вещам [46, 64].

4. Познавательные-психологические барьеры. Б.М. Кедров подчёркивал, что обнаружение такого барьера и переход через него составляет психологическую сущность в решении как научных задач, имеющих высокую общественную ценность, так и задач-головоломок, загадок [25, с. 92].

5. Когнитивные барьеры. По словам З.А. Нолиу, сущность данных барьеров в том, что эти барьеры возникают тогда, когда особенности знаний, понимания и представлений о качествах каждого участника общения затрудняются или блокируют нормальное общение [53, с. 6].

6. Эмоциональные барьеры. Рассматриваются как переживание напряжённых психических состояний, возникающих под влиянием субъективных затруднений. К ним относятся переживания тревоги, стресса, фрустрации, аффекта.

7. Коммуникативный барьер – это психологическое препятствие на пути адекватной передачи учебной информации между участниками педагогического процесса. В случае возникновения барьера учебная информация искажается или теряет изначальный смысл.

8. Психологические барьеры межличностного общения. Нарушения межличностного общения являются наиболее тяжёлыми по своим психологическим последствиям осложнениями в сфере общения. Нарушения общения трудно устраняются, требуют вмешательства специалиста, могут корректироваться посредством осознания и изменения системы отношений субъекта. Б.Д. Парыгин к данным барьерам относит как осознаваемые, так и неосознаваемые трудности и препятствия общепсихологического характера, которые возникают между индивидами, вступающими друг с другом в контакт [55, с. 65].

Психологические барьеры определяются индивидуальным опытом человека.

К. Роджерс особо выделяет барьеры общения. Личность становится видимой для себя посредством отношений с другими. «Я полагаю, ... что

основной барьер, мешающий общению между людьми, это наша естественная тенденция судить, оценивать, одобрять или не одобрять утверждения другого человека или другой группы» [66, с. 201].

Под барьерами общения подразумевают те многочисленные факторы, которые служат причиной конфликтов или способствуют их появлению.

Трудности межличностного общения сопровождаются выраженным нервно-психическим напряжением.

Психологические барьеры общения имеют разнообразные истоки своего развития, природа которых до настоящего времени мало изучена.

Рассмотрим наиболее распространенные барьеры, препятствующие общению, и причины их возникновения:

1) Барьер темперамента. Темперамент – это фундамент характера, это общий стиль реагирования нервной системы на окружающую среду.

2) Барьер характера. Характер – это те свойства личности, которые накладывают определенный отпечаток на все её проявления и выражают специфическое для неё отношение к миру и прежде всего к другим людям.

3) Барьер акцентуации характера. Акцентуации характера – преувеличенное развитие отдельных свойств характера в ущерб другим, в результате чего ухудшается взаимодействие с окружающими людьми.

Барьеры в общении могут возникать, когда:

- личность подчеркивает собственные достоинства;
- неадекватно завышенная самооценка - в таком случае следует снизить «уровень» своих притязаний;
- дается общая отрицательная оценка личности вместо замечания по конкретному поводу;
- «бьют» по особо уязвимым местам человека;
- отсутствует похвала, если человек ее заслужил.

4) Барьер манеры общения. Манера общения формируется на базе темперамента, характера и типа акцентуаций личности.

Манера – способ что-нибудь делать, та или иная особенность поведения, образ действия. Доминантный субъект общения всегда хочет сам оказывать влияние на других, овладеть инициативой и подавить активность партнера по общению.

5) Барьер отрицательных эмоций. Эмоции – субъективные реакции человека на воздействие внутренних и внешних раздражителей, которые проявляются в виде удовольствия и неудовольствия, смелого порыва, страха и т.д.

б) Барьер речи – это препятствие на пути к психологическому контакту и эффективному влиянию партнеров друг на друга. Данный барьер возникает вследствие допущенных речевых ошибок [20, с. 33].

В.Н. Мясищев различает следующие барьеры общения:

1) барьеры отражения – это барьеры, которые возникают в результате искаженного восприятия:

- себя (неадекватная самооценка);
- партнера (приписывание не присущих ему свойств, способностей);
- ситуации (неадекватная оценка значимости ситуации);

2) барьер отношения – это барьеры, возникающие в результате неадекватного отношения:

- к себе (неудовлетворенность своим ролевым статусом);
- к партнеру (чувство антипатии, неприязни к партнеру);
- к ситуации (негативное отношение к ситуации);

3) барьеры обращения как специфической формы отношения. Они возникают:

- при формах обращения, которые ведут к кооперации, сотрудничеству и т.д. (комплименты, похвала, какие-либо поощрительные жесты и т.п.);

- при формах обращения ведущих к непродуктивному общению (повышенный тон голоса, невербальные средства, используемые в конфликтных ситуациях, оскорбительные выражения и т. п.) [45, с. 184].

В литературе отмечают функцию барьеров, которая обеспечивает устойчивость личности. Анализ проблемы психологических барьеров показал, что некоторые авторы подчёркивают ведущую роль барьеров в развитии личности. Считается, что развитие мышления, особенно творческого, происходит в процессе решения проблем, возникающих на пути к намеченной цели. Барьеры создают предпосылки для развития, которое осуществляется в процессе устранения недостатка внутренних ресурсов. Мобилизация внутренних «сил», происходящая под влиянием барьера, переживается субъектом как состояние напряжения, стресса, дискомфорта. Это – отклонение от нормального режима функционирования. Развитие ведёт к восстановлению нарушенного равновесия и снятию или снижению стресса.

Учёные предполагают, что именно функция преодоления способствует устранению барьеров, мешающих реализации целей.

Если посмотреть на психологические барьеры с позиции функционального подхода Р.Х. Шакуров считает, что необходим новый подход к пониманию принципа отражения в психологии. Отражение выполняет познавательную функцию, а также функции преодоления. Суть данной функции – преодоление сопротивления среды процессу удовлетворения потребностей субъекта [83, с. 65].

Процесс преодоления барьеров имеет три взаимосвязанные стороны:

- 1) эмоционально-волевою;
- 2) познавательную;
- 3) операционно-поведенческую.

Р.М. Грановская выделяет следующие способы преодоления психологических барьеров:

- 1) в начале решение задачи подвернуть анализу всё поле гипотез независимо от их ожидаемой продуктивности, и только по мере того как

анализ продвигается, он должен сосредотачиваться на всё более узкой сфере, имеющей более близкое отношение к решаемой задаче;

2) целенаправленное видоизменение условия задачи;

3) использование понятий разного уровня, позволяющее, переходя от менее обобщённых понятий к более обобщённым и обратно, уйти от проторенных путей решения;

4) использование разнообразных подсказок [13, с. 32].

Таким образом, психологический барьер – психическое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, что препятствует выполнению тех или иных действий. Во-первых, психологические барьеры способны возникать и развиваться только при появлении определенных неблагоприятных условий развития личности и её деятельности. Во-вторых, они имеют свои содержательные и динамические характеристики. В-третьих, существуют различные способы преодоления психологических барьеров.

Выводы по параграфу. Во-первых, психологический барьер – психическое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, что препятствует выполнению тех или иных действий. Во-вторых, психологические барьеры способны возникать и развиваться только при появлении определенных неблагоприятных условий развития личности и её деятельности. В-третьих, они имеют свои содержательные и динамические характеристики. В-четвертых, существуют различные способы преодоления психологических барьеров.

1.2 Становление педагогов в профессиональной деятельности

Профессиональная деятельность и ее развитие неоднократно были предметом внимания многих ученых. Е.А. Климов, Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер и др. занимались исследованиями в данной области.

В жизни каждого педагога профессиональное становление занимает важное место. Профессиональное становление — это длительный,

многолетний, практически бесконечный процесс, который предполагает возможность беспредельного развития человека. Данный процесс связан с различными целями и имеет разное содержание на разных этапах педагогической деятельности [11, с. 67].

Для начала необходимо остановиться на определении понятия «профессиональное становление педагога».

Многие ученые отождествляют понятия «становление» и «развитие» или отчасти пытаются найти отражение одного в другом. Так, «становление» в «Толковом словаре русского языка» определяется как «возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития». Таким образом, с точки зрения этого определения, процесс становления является одной из составляющих процесса развития.

Специфику процесса становления в своих работах исследовал В.И. Слободчиков. Он рассматривал процесс становления как составляющую процесса развития и отмечал, что «категория «развитие» одновременно удерживает в себе как минимум три процесса: становление, формирование, преобразование. Становление – это переход от одного определенного состояния к другому – более высокого уровня; единство уже осуществленного и потенциально возможного» [70, с. 58]. Формирование – оформление («обретение формы») и совершенствование, единство цели и результата развития – преимущественно относится к социально-культурным структурам. Преобразование – саморазвитие и смена основного жизненного вектора, кардинальное изменение – преимущественно относится к духовно-практическим структурам. Антропологический смысл процесса становления человека, как указывает В.И. Слободчиков, заключается в становлении его субъектности, при которой человек становится способным не только реализовывать деятельность, но и рефлексировать ее основания и средства во всей полноте ее нормативной структуры [70, с. 62].

По мнению С.В. Попова, в сопоставлении понятий «становление» и «развитие» термин «становление» указывает на присутствие естественных и

искусственных воздействий. Процесс становления, с его точки зрения, «проявляется посредством смены ситуаций, вызывается естественными процессами и искусственными воздействиями, становление предполагает сочетание как естественных, так и искусственных составляющих процесса, соорганизованных в исторической рамке» [60, с. 118].

К естественным факторам С.В. Попов относит сложившиеся условия, ситуации, способствующие и препятствующие процессу развития. К искусственным – задающиеся извне факторы, целенаправленно спроектированные субъектами, преобразующими и нормирующими ход развития. Изменение собственных представлений и представлений других людей выступает в качестве механизма влияния на процесс становления. Как правило, на объект становления воздействуют сразу несколько «преобразователей», что отражается на результатах становления присутствием в них субъективных моментов, точно так же при воздействии меняется сама система – через действия индивидуальных и коллективных субъектов [60, с. 119].

По мнению Е.А. Климова, становление педагога в профессиональной деятельности имеет свои особенности, обусловленные типом профессии, которая, относится к типу профессий «человек – человек». «Предметом интереса, распознавания, обслуживания, преобразования в данном типе профессий являются социальные системы, сообщества, группы людей и поэтому профессиональное становление происходит в процессе общения, деятельности и других видов активности» [26, с. 37].

Профессиональное становление педагога в научной литературе рассматривается в трех психолого-педагогических аспектах:

- 1) становление педагога как личности, профессионала;
- 2) становление профессиональной педагогической деятельности;
- 3) становление профессионального педагогического мышления.

Все представленные аспекты охватывают разные психологические измерения педагога и имеют свои механизмы, детерминанты, условия развития.

Становление педагога как личности происходит в системе педагогического взаимодействия и профессиональной деятельности и через межличностные отношения. Как личность педагог выражает свою социально-профессиональную позицию, формирующуюся под влиянием различных педагогических ситуаций общения, деятельности и отношений. Центральным качеством, определяющим личность педагога, выступает любовь к детям. Значительную роль в профессиональном становлении педагога как личности играет и субъектная позиция (Л.Ц. Кагермазова, Е.Е. Кравцова, Т.В. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, П.Г. Щедровицкий и др.). Педагог проявляет себя как субъект в процессе выбора и проектирования своего профессионального и жизненного пути посредством профессионального саморазвития, самоопределения и творческого самосовершенствования. Психологическими механизмами, обеспечивающими развитие субъектной позиции, выступают: самопознание; выбор жизненных и профессиональных ценностей и целей; овладение способами прогнозирования, планирования, программирования, принятия решений и осуществления действий в конкретных жизненных и профессиональных ситуациях; наличие развитой рефлексии. Благодаря этим психологическим механизмам происходит становление педагога как саморазвивающейся личности.

Становление профессиональной педагогической деятельности связано с развитием у педагога способностей (И.А. Зимняя, Л.М. Митина, С.Д. Смирнов, М.И. Станкин, В.Д. Шадриков и др.), с формированием профессиональных знаний, умений и навыков (С.Г. Вершловский, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов и др.), профессионального мастерства (совокупность личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности преподавателя, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности;

А.И. Зязюн, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская и др.), профессиональных компетенций (И.Ю. Алексашина, Н.В. Бордовская, А.А. Реан, Б.С. Гершунский, Л.Н. Горбунова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская, В.А. Толочек и др.), стиля профессиональной педагогической деятельности (В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова, А.Я. Никонова и др.), которые обеспечивают активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводят к принципиально новому способу профессиональной деятельности. Педагогическая деятельность складывается как практическая (связанная с передачей необходимого социально-культурного опыта) и научная (ориентированная на получение новых знаний о педагогических отношениях взрослых и детей и формах их развития). В каждой из этих видов деятельности профессиональное становление имеет свои особенности, обусловленные предметом и характером деятельности.

Становление педагогического мышления рассматривается как решение педагогических проблемных ситуаций, связанных с преобразованием личности воспитанника в теоретическом и практическом аспектах (А.В. Карпов, В.В. Новиков, В.В. Козлов, М.М. Кашапов, Ю.К. Корнилов), как становление инновационного стиля мышления (О.А. Абдуллина, Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, О.Б. Капичникова и др.). Педагогическое мышление определяет особенности познания, присвоения и преобразования педагогической действительности, при этом выявляется разница между мыслительной активностью учителя, придерживающегося традиционного стиля деятельности, и мыслительной активностью учителя, придерживающегося инновационного стиля деятельности.

Важное значение в профессиональном становлении педагога имеют такие внешние факторы, как воспитание, обучение, образование, самообразование, педагогическая поддержка, сопровождение, коррекция, организованная социализация

Последовательность профессионального становления педагога определяется профессиональным генезом, при котором у педагога происходят изменения в операционально-технической стороне его деятельности, обеспечивающей субъектность педагога, в коммуникативной стороне, обеспечивающей возможность быть субъектом педагогического общения, в профессиональном сознании и рефлексии, в профессиональной компетентности, в профессиональных смыслах деятельности, формируются механизмы саморазвития и способность к передаче их своим ученикам, изменяются поведение, способ работы и общепедагогической оценки, развивается субъектная позиция. Причем процесс профессионального становления педагога не может быть ограничен возрастными и временными рамками, педагогическим стажем. Как правило, этот процесс имеет сугубо индивидуальный характер и определяется личными смыслами педагогического развития [32].

Голландский исследователь Дж.Х. Вонк выделил следующие фазы профессионального развития педагога:

- предпрофессиональная фаза (период первоначального обучения в вузе или колледже);
- предварительная фаза (первый год работы);
- фаза вхождения в профессию (второй – пятый год работы);
- первая профессиональная фаза (продолжается обычно до достижения учителем 40-летнего возраста);
- фаза переориентации в профессии (кризис середины жизни и последующие за ним годы);
- фаза инерции (начинается обычно за три года до ухода на пенсию) [26, с. 62].

На предпрофессиональной фазе молодой педагог получает теоретические знания и частично приобретает опыт работы (в ходе учебных практик). Для нормального профессионального развития одинаково важны общекультурные знания (философия, естествознание, культурология и др.),

общие теоретические знания в области психологии и педагогики, методические знания и навыки. Только в этом случае студент сформируется как всесторонне развитый и профессионально грамотный специалист.

Как показывает опыт, наибольшие трудности в работе, в поиске своего «Я» учителя и психологи испытывают на второй и третьей фазах. На предварительной фазе вырабатывается собственный стиль в работе, система действий, которая потом будет пополняться в процессе профессионального развития. Вторая фаза очень важна и для самих начинающих педагогов, и для школы, так как позволяет избежать ненужных конфликтов и неудовлетворительной работы в будущем. Успешное начало влияет на способности учителя и желание работать.

Существует десять основных проблемных областей, с которыми сталкиваются молодые педагоги:

- содержание преподаваемого предмета;
- дисциплина в классе;
- мотивация учеников (их индивидуальная направленность);
- оценка работы учащихся;
- работа с родителями;
- работа с классом;
- работа с одаренными детьми;

Очень часто начинающие испытывают шок от столкновения с реальностью. Облегчить вхождение в профессию может собственная активная позиция педагога. Чем быстрее он установит контакт и найдет общий язык с другими учителями, активнее будет участвовать в делах школы, тем быстрее сформирует широкий набор своих профессиональных действий, творчески будет его использовать и более позитивно относиться к своей деятельности. На первых порах могут помочь специальные программы работы с молодыми учителями, существующие в школе, и система традиций школы.

Выделяются три пути адаптации молодого педагога:

1. Простое и беспрекословное принятие системы традиций и правил.
2. Целенаправленное изучение и последующее принятие школьного образа жизни для того, чтобы сразу показать коллегам и ученикам свое умение приспосабливаться к обстоятельствам, не меняя при этом своих взглядов на процесс обучения.
3. Стойкое неприятие системы правил (эта стратегия возможна лишь при достаточно высоком уровне независимости педагога-психолога и терпимости окружающих).

По каким же признакам можно определить, что начинающий преподаватель начал устойчивый процесс накопления педагогического мастерства и что процесс первичной адаптации завершен?

Таковыми признаками являются:

1. Ощущение, что педагог принят своими учениками в качестве учителя.
2. Ощущение правильности выбора профессии.
3. Понимание своего предмета и умение преподнести его на понятном для детей уровне.
4. Выработка особого подхода к каждому классу.
5. Умение дать правильную и своевременную самооценку.

В целом, это выражается в ощущении себя частью большой и сложной семьи, понимании и принятии ее традиций и культуры.

Формирование устойчивого интереса к работе и своего стиля происходит на первой профессиональной фазе. Именно педагоги 25-40-летнего возраста, как правило, являются наиболее активными и профессионально мыслящими. Переход к фазе переориентации в профессии обычно связан с так называемым «кризисом середины жизни». В этом возрасте появляются желание и потребность передавать свой опыт молодым (так нелюбимое подростками желание «учить жизни»), материнские нотки в общении, большая независимость от обстоятельств и мнения других людей.

Если учитель или психолог не останавливался в своем развитии, у него открывается «второе дыхание» в работе, прилив творчества. Если же профессиональное развитие было остановлено, педагог как бы «застывает», начинает использовать знания и методы работы, не соотнося их с изменяющейся ситуацией, превращается в демагога. На последней фазе человек не работает, а «дорабатывает», что проявляется даже в его речи. Он не в состоянии усвоить принципиально новые знания, но зато обычную работу выполняет кропотливо и полно.

Так Е.А. Климов выделяет следующие фазы профессионального становления:

- фаза оптации результатом, которой является профессиональное самоопределение, выраженное в плане ближайших шагов на профессиональном пути (выбор формы профессионального обучения, учебного заведения);

- фаза адепта характеризуется освоением профессии, получением образования в той или иной области. В связи с вступлением системы образования в Болонское соглашение вводится 2-х ступенчатая подготовка к профессии: бакалавриат и магистратура. На данной фазе происходят очень существенные изменения самосознания, направленности личности;

- фаза адаптации (привыкания) связана с первыми шагами в профессиональной деятельности. Она связана с освоением профессиональных норм и требований, технологии деятельности. Для педагога эта фаза связана с работой в постоянно возникающих нестандартных ситуациях, что требует творческого подхода к делу;

- фаза интернала характеризуется тем, что педагог успешно справляется с профессиональными обязанностями, т. е. им освоены умения, входящие в состав функциональной грамотности;

- фаза мастера предполагает, что наряду с характеристиками предыдущей фазы, педагог выделяется или какими-то специальными качествами, умениями или универсализмом, широкой ориентировкой в

профессиональной области, наличием собственного стиля профессиональной деятельности, стабильные положительные результаты;

- фаза авторитета связана с тем, что педагог становится известным в своем профессиональном кругу и за его пределами. Производственные задачи он успешно решает за счет большого опыта;

- фаза наставничества характеризуется тем, что у педагога появляются последователи из числа коллег, готовые перенять его опыт [26, с. 188].

Выводу по параграфу. Подводя итог данного параграфа, можно сделать вывод о том, что профессиональное становление педагога происходит, прежде всего, в профессиональной среде и педагогической деятельности, от которых производны все виды внутренней психической деятельности индивида и сознания. И среда, и деятельность имеют общественно-историческое происхождение, первоначально деятельность детерминируется предметом, а затем она опосредуется и регулируется его образом как своим субъективным продуктом. Поэтому актуальным является выделение тех параметров, которые могут не только охарактеризовать современную педагогическую деятельность, реализуемую в новых социально-психологических условиях, но и отразиться на работоспособности педагога, его качестве жизни и профессиональном здоровье.

Переход от одной стадии профессионального становления означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение профессионального поведения.

1.3 Особенности психологических барьеров и изучение их проявлений в профессиональной деятельности начинающих педагогов

В психолого-педагогических исследованиях проблема психологических барьеров профессиональной деятельности учителя связывается с понятием трудностей, возникающих препятствий, кризисов, напряжённых состояний.

Изучение затруднений в профессиональной деятельности учителей относится к 1928 году, когда проводились комплексные исследования педагогов. М.М. Рубинштейн, С.М. Фридман, М. Гельман, М.В. Соколов и другие исследовали соматическую, эмоциональную, двигательную, интеллектуальную сферы учителя и дали содержательный материал о наиболее существенных для педагогической деятельности требованиях к организму и психике учителя, профессиональных заболеваниях педагога [68, с. 15].

Обзор работ, раскрывающих особенности психологических барьеров в профессиональной деятельности учителя, показал, что они рассматриваются как затруднения, свойственные профессиям типа «человек-человек». Выделим основные факторы затруднений в педагогической деятельности:

- ситуация изменения социального положения, статуса, звания учителя, создающие положительный или отрицательный микроклимат в коллективе;
- ситуация вхождения в новую профессиональную среду, смена социальных ролей педагога, возникающие при переходе в другую школу, на другую должность. Данные ситуации могут вызывать у учителя профессиональный, социальный и культурный шок (стресс, ностальгия и т.д.).
- изменение социально-экономических и, как следствие, профессиональных условий жизнедеятельности учителей. Вызывает негативные состояние страха за своё будущее, утраты перспективы, растерянности, чувство безысходности, установка на худший исход;
- осознание необходимости дальнейшего профессионального самосовершенствования с целью преодоления сложившихся стереотипов деятельности и поиска творческих, инновационных подходов и технологий;
- перестройка ценностно-смысловых и мировоззренческих позиций учителя, связанных с преобразованиями в общественной жизни;
- возрастные психологические изменения личности;

- рассогласование отношений, ситуация конфликта в педагогическом сообществе, возникающая при отсутствии взаимопонимания, неспособности найти конструктивные пути разрешения конфликта. Конфликт способствует возникновению беспомощности, неуверенности в себе, агрессивности, эмоциональной напряжённости, снижению работоспособности;

Н.В. Кузьмина, систематизируя трудности в педагогической деятельности, выделила четыре группы:

1) объективные, непосредственно связанные с производственной деятельностью, но не зависящие от учителя (недостаточное внимание родителей к воспитанию детей, отсутствие хороших учебных пособий, наличие трудных учащихся, педагогическая нагрузка на учителя, недостаточная помощь со стороны администрации);

2) объективные, связанные с условиями жизни и быта учителя (низкая заработная плата, отсутствие жилья и тому подобное);

3) субъективно-объективные, коренящиеся в самом учителе, но зависящие не только от него (недостаток опыта, методической и теоретической подготовки);

4) субъективные (случайный выбор профессии, слабая воля) [33, с. 58].

Психологические затруднения в педагогической деятельности рассматриваются в контексте всей жизнедеятельности учителя. Затруднения могут быть вызваны как самим предметным содержанием, т.е. уровнем владения педагогом теми знаниями, организация усвоения которых является основой его деятельности, так и профессионально-педагогическими умениями, дидактической компетентностью, т.е. средствами и способами педагогического воздействия на обучающихся. В процессе общения между учителем и учащимся стоит задача передать информацию и добиться ее адекватного понимания последним. Ряд причин, важнейшей из которых является наличие или отсутствие в процессе коммуникативных барьеров, влияют на адекватность восприятия учебной информации.

Успешность педагогического общения зависит от умения преодолевать психологические барьеры в общении и соблюдения определенных правил общения:

1. педагогическое общение не терпит суетности и пустозвонства. Слова не должны расходиться с делами;
2. педагогическое общение – это требовательность к себе и к окружающим во всем, что касается учебы и воспитания;
3. лаконичность в делах, поступках, речи; динамизм общения зависит от внутренней собранности личности.

В.А. Кан-Калик говорит о том, что начинающие учителя испытывают психологические барьеры по неопытности, а учителя со стажем – по причине недооценки роли коммуникативного обеспечения педагогических воздействий, что приводит к обеднению эмоционального фона образовательного процесса. В результате оказываются обедненными и личные контакты с детьми, без эмоционального контакта не возможна продуктивная, одухотворенная положительными мотивами деятельность личности [22, с. 64].

Стрессовые ситуации, конфликты, барьеры в общении с коллегами и детьми, внутриличностные противоречия и эмоциональная устойчивость, функциональные психические состояния, психологические, эмоциональные и смысловые барьеры оказывают значительное влияние на профессиональное здоровье учителя.

Вместе с тем, современный этап развития российского образования характеризуется переходом к инновационному развитию, что существенно влияет на учителя. Это связано с тем, что внедрение инноваций сопряжено с возникновением психологических барьеров со стороны педагогического коллектива, причина которого лежит в непонимании и как следствие – недовольстве учителей.

А.М. Хон выделяет два типа психологических барьеров перед новым, которые встречаются у педагогов: когнитивный и регулятивный. Автор

считает, что когнитивные психологические барьеры перед новым проявляются в отсутствии определенного знания о новом, вне чувствительности к новизне и вызывает пассивное противодействие. Регулятивные психологические барьеры перед новым проявляются в недоверии к инициаторам, к руководству, к самому новому и часто вызывают активное противодействие нововведению [80, с. 154].

Выделены следующие условия, затрудняющие инновационную деятельность:

- напряжённая ситуация поиска и вычленения инновационной идеи, когда существует неопределённость проблемной ситуации, обусловленная дефицитом актуальной информации о тех или иных новшествах. Это приводит к напряжённому психическому состоянию, а также возникает барьер творческой деятельности;

- кризисная ситуация на этапе разработки авторской концепции, когда появляются трудности в вычислении инновационной идеи и прекращении её в целостную концепцию и программу деятельности. Она сопровождается напряжённым творческим поиском, обострённым чувством тревоги, эмоциональной возбудимостью;

- ситуация риска, связанная с принятием решения о внедрении новшества, когда учитель осознает и пытается разрешить противоречия, возникшие между его интеллектуальными и личностными возможностями и уникальностью действий и требований инновационного процесса. Чувство ответственности за принимаемые решения порождает барьеры страха, фрустрации, а иногда и стресса;

- неопределенная ситуация, связанная с прогнозированием средств достижения целей, изменений, трудностей, результатов инновационной педагогической деятельности. Отсутствие уверенности в правильности прогноза по достижению целей и результатов инновационной деятельности вызывает тревогу за судьбу новшества, снижает творческий потенциал, способствует появлению антиинновационного барьера;

- неопределенная ситуация на этапе внедрения новшества в педагогический процесс, когда возникает необходимость в изменении содержания, способов и условий внедрения новшества, моделировании новых вариантов поведения и деятельности. В этом случае деструктивное влияние оказывают барьеры творчества, антиинновационный барьер, а также социальный барьер, являющийся средством непринятия новшества окружающими;

- критическая ситуация изменения и разрушения традиционной педагогической деятельности, системы взглядов, оценок, представлений в педагогическом сообществе. Учитель вступает в социальный конфликт, возникающий в результате столкновения различных точек зрения и подходов к инновациям, испытывает агрессивность среды, предпринимает попытку разрешения социального, творческого и антиинновационного барьера, стремится завоевать необходимый статус в педагогическом сообществе;

- напряженная ситуация критического анализа и оценки результатов нововведений, возникающая в результате недостаточной разработанности критериев оценки инноваций, трудности осмысления своего опыта, обобщения и сопоставления результатов экспериментальной работы. Учитель переживает тревогу, страх за оценку своей деятельности и судьбу новшества в целом [59, с. 80].

Данный факт приводит к возрастанию эмоционального напряжения, приводящему к эмоциональной изношенности; увеличению информационной и интеллектуальной нагрузки, вследствие необходимости постоянного повышения квалификации и развития профессиональной компетентности. В итоге многие педагоги к концу учебного года ощущают психологический дискомфорт, опустошенность, усталость, раздражительность, чувство нереализованных возможностей, социально-профессиональное одиночество и т.п., что является характерными признаками изменения профессионального здоровья личности.

Выделим симптомы проявления психологических барьеров:

- негативный субъективный статус, который проявляется ухудшением самочувствия, повышением артериального давления, снижением уровня профессиональной активности, снижением интереса к инновациям, сопротивлению им, а также в нестабильности настроения, быстрых переходах от гнева к состоянию апатии; наличие болевого синдрома (в том числе и психоэмоционального – «болит душа»);
- снижение или полная утрата трудоспособности, при которой у учителя нет сил для выполнения профессиональных обязанностей даже в начале рабочего дня;
- уменьшение объема и степени мобилизации функциональных резервов (быстрая утомляемость педагога, снижение объема внимания, отказ от активных методов обучения, требующих больших психофизиологических затрат, длительный период вработываемости, снижение переносимости повышенных физических и психических нагрузок);
- проявления психологического насилия в образовательной среде (самоутверждение за счет других), проявляющееся в открытом неприятии и постоянной критике ученика; унижении его человеческого достоинства; угрозах в адрес ученика; предъявлении к ученику требований, не соответствующих возрасту или его возможностям [75, с. 154].

Преодоление психологических барьеров педагогической деятельности осуществляется двумя стратегиями:

- Конструктивная. Она заключается в трансформации смысловых структур личности и её профессиональной самоактуализации.
- Деструктивная. Она выражается в психологической защите, в отказе от продуктивного разрешения критических ситуаций, снятии эмоционального напряжения и сохранении иллюзорной целостности личностной структуры [67, с. 193].

Выводы по параграфу. Эффективность и психологическая устойчивость профессиональной деятельности учителя существенно зависит от особенностей преодоления психологических барьеров, от формирования

субъектом средств, направляющих и контролирующих содержательную перестройку профессионального развития. На смысловом уровне можно помочь учителю принять решение, разобраться в проблеме, не выходя за пределы смысловых ориентаций, что соответственно стимулирует развитие конкретных способностей и оказывает позитивное влияние на эффективность профессиональной деятельности учителя и его психическое состояние. Повышение уровня профессионального самосознания, его поведенческого компонента – саморегуляции, будет способствовать профессиональному становлению начинающих педагогов.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1: психологический барьер – психическое состояние, препятствующее выполнению тех или иных действий, возникающее и развивающееся в определенных неблагоприятных условиях развития личности и её деятельности, имеющее свои содержательные и динамические характеристики. Существуют различные способы преодоления психологических барьеров.

Профессиональное становление педагога происходит, прежде всего, в профессиональной среде и педагогической деятельности, от которых производны все виды внутренней психической деятельности индивида и сознания. Поэтому актуальным является выделение тех параметров, которые могут не только охарактеризовать современную педагогическую деятельность, реализуемую в новых социально-психологических условиях, но и отразиться на работоспособности педагога, его качестве жизни и профессиональной деятельности.

Эффективность и психологическая устойчивость профессиональной деятельности учителя существенно зависит от особенностей преодоления психологических барьеров, от формирования субъектом средств, направляющих и контролирующих содержательную перестройку профессионального развития.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ

2.1 Описание базы исследования

Модернизация муниципальной системы образования города Абакана сопровождается активными инновационными процессами, происходящими как на уровне города, так и на уровне образовательных учреждений и опыта отдельных педагогов.

Количество образовательных учреждений, имеющих статус инновационных, базовых площадок и ресурсных центров в городе Абакан остается стабильным на протяжении последних 4 лет. Количество «пилотных» площадок по введению ФГОС основного общего образования за последние годы увеличилось в 7 раз. Таким образом, в городе наблюдается стабильный рост числа субъектов инновационного развития.

Ежегодно увеличивается количество инновационных площадок, работающих на основе сетевого взаимодействия. Сетевое взаимодействие перспективно для дальнейшего повышения качества образования: выстроены прочные и эффективные связи между профессиональными командами образовательных учреждений, созданы благоприятные условия для развития кадров, повышения потенциала коллективов.

Разнообразная тематика деятельности инновационных площадок, работающих на основе сетевого взаимодействия, отражает не только основные направления развития российского образования, но и особенности социального запроса абаканцев. В ходе реализации проекта перспективного развития «Управление процессом введения и реализации ФГОС основного общего образования» решалась задача развития инновационных практик. Так, на базе МБОУ «СОШ №3» с 2011 г. работает республиканская инновационная площадка по теме «Обучение русскому языку детей

мигрантов как предпосылка их успешной социальной адаптации», в МБДОУ «Детский сад «Умка» действует экспериментальная площадка «Растим юного гражданина», в МБДОУ «ЦРР – д/с «Калинка» – экспериментальная площадка «Совет учреждения основа успешного социального партнерства дошкольного образовательного учреждения с социумом» и др.

Появились новые формы методической работы: единые муниципальные методические дни, вебинары, во время которых происходит профессиональное общение в режиме онлайн.

Главными показателями качества инновационных процессов являются формирующийся опыт нововведений, который обеспечивает профессиональную, в том числе и мотивационную готовность педагогов к решению новых целей и задач. Этот показатель, как показывает проведенный анализ, в муниципальной системе образования является стабильно позитивным. На Рис. 1 представлены режимы инновационного развития образовательных учреждений города.

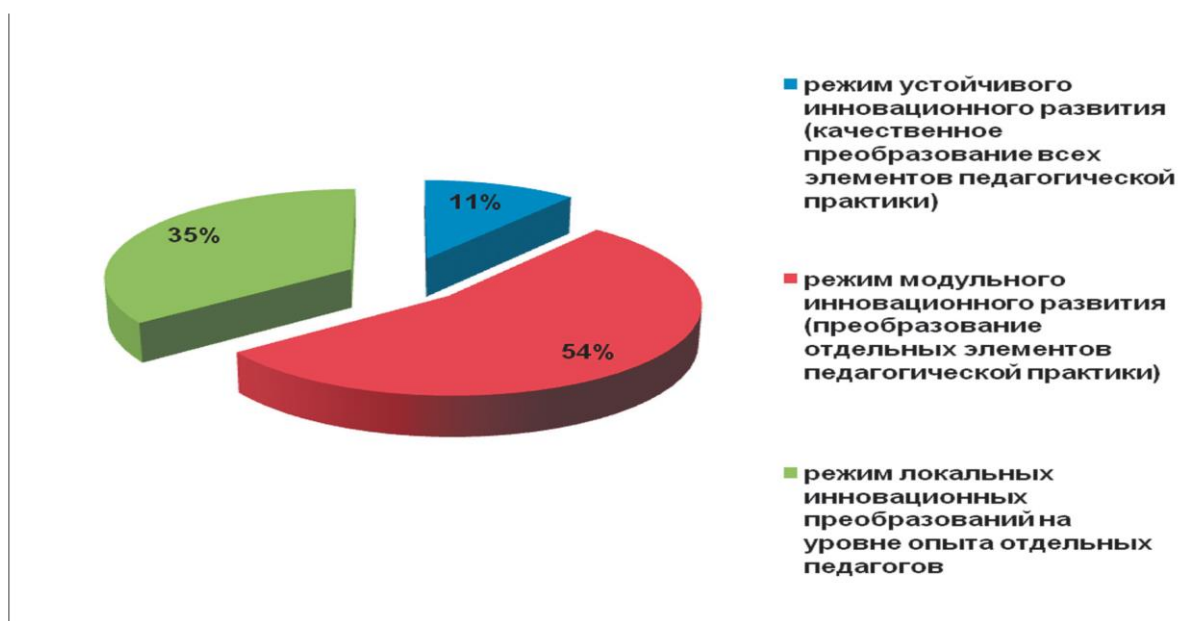


Рис. 1. Доля образовательных учреждений города, действующих в соответствующем режиме инновационной деятельности

Рост профессиональных компетенций педагогов – один из основных результатов современной школы. Результаты мониторинговых исследований по выявлению % педагогов (от общего числа), активно включенных в инновационную деятельность, свидетельствуют о позитивной динамике. Показатели мониторинга представлены в таблице 1.

Таблица 1

Инновационная деятельность педагогов муниципальных
общеобразовательных учреждений

Доля педагогов, активно включенных в инновационную деятельность образовательных учреждений, %	Общеобразовательные учреждения
40-50	МБОУ «СОШ № 5», МБОУ «СОШ № 7», МБОУ «СОШ № 18», МБОУ «СОШ № 24», МБОУ «СОШ №2», МБОУ «СОШ №23»
50- 60	МБОУ «СОШ № 3», МБОУ «СОШ № 10», МБОУ «СОШ № 11», МБОУ «СОШ № 20», МБОУ «СОШ №4»
60-70	МБОУ «СОШ № 12», МБОУ «СОШ № 19»
70-80	МБОУ «СОШ № 22», МБОУ «СОШ №9»
80-90	МБОУ «СОШ № 25», МБОУ «МУК», МБОУ «СОШ № 26»
90-100	МБОУ «СОШ № 1», МБОУ «Гимназия», МБОУ «Лицей», МБОУ «ЦДТ»

Практика последних лет свидетельствует о том, что эффективным ресурсом развития муниципальной системы образования является государственно-общественное управление. В образовательных учреждениях города действуют управляющие советы, попечительские советы, советы

учреждений, советы отцов и др. Деятельность Муниципального административно-общественного совета по развитию образования в городе Абакане направлена на усиление общественного участия в образовании и управлении им, рост влияния местного сообщества на качество образования и его доступность для всех слоев населения, повышение эффективности деятельности муниципальной системы образования, ее открытости для общественности.

Модернизация муниципальной системы образования во многом обеспечивается за счет компетентностно-ориентированной системы повышения квалификации педагогических работников. В 2009-2013 гг. проведена масштабная работа по подготовке педагогов общеобразовательных учреждений к переходу на новые федеральные государственные образовательные стандарты: соответствующую подготовку прошли все директора школ и их заместители, 100% учителей уровня начального общего образования и 84,1% учителей уровня основного и среднего общего образования.

Модернизация системы образования города Абакана напрямую зависит от развития кадрового потенциала. Важным показателем качества инновационных процессов в системе образования является готовность педагогов к решению новых задач. Этот показатель, как показывает проведенный анализ, в муниципальной системе образования города Абакана является стабильно позитивным.

Результативность деятельности муниципальной системы образования в 2012-2013 учебном году обеспечивалась 2 338 педагогическими работниками (в 2011-2012 учебном году – 2 279 чел., в 2010-2011 учебном году – 2 330 чел.).

В 2009-2013 гг. наблюдалась позитивная тенденция увеличения числа выпускников вузов, поступающих на работу в образовательные учреждения города. Так, если в 2009-2010 учебном году молодые специалисты со стажем

работы до 5 лет составляли 7,8% от общего количества педагогических работников, то в 2012-2013 учебном году эта цифра возросла до 15,7%.

В городе осуществляется комплекс мер по профессиональному росту молодых специалистов и организации их профессионального общения: муниципальные конкурсы молодых педагогов, «Школа молодого педагога». Предусмотрены мероприятия по повышению престижа учительского труда. Особое значение придается конкурсному движению среди молодых специалистов с широким привлечением средств массовой информации, родительской общественности, обучающихся.

Вместе с тем, существует проблема старения педагогических кадров. Средний возраст работников системы образования составляет 43 г.

Для проведения исследования были выбраны три школы города, администрация которых дала согласие на проведение анкетирования педагогов, учеников, родителей.

МБОУ «СОШ № 1» расположена в центре города. В школе обучается 1 288 учащихся. Численность педагогического коллектива составляет 68 педагогов.

МБОУ «СОШ №7» расположена в микрорайоне Нижняя Согра, являющимся окраиной города. Ее местоположение определяет и функции школы - она является не только образовательным, но и социокультурным центром микрорайона. В школе обучается 584 ученика, работают 40 педагогов.

МБОУ «СОШ № 12» расположена в динамично развивающемся районе города. Учебный процесс обеспечивают 84 педагога. Школа, наряду с МБОУ «СОШ № 1», является одной из самых крупных в городе – в ней обучается 1 307 учащихся.

Исходя из стажа работы, участники исследования были разделены на четыре группы.

1 группа – стадия профессиональной адаптации (стаж до 3 лет).

2 группа – стадия первичной профессионализации (стаж от 4 до 15 лет).

3 группа – стадия вторичной профессионализации (стаж от 16 до 25 лет).

4 группа – стадия профессионального мастерства (стаж свыше 25 лет).

Всего в исследовании приняло участие 100 человек, из которых в первую группу вошло 15 человек, во вторую – 26 человек, в третью – 28 человек, в четвертую – 31 человек.

2.2 Исследование проявления психологических барьеров в профессиональной деятельности начинающих педагогов

Респондентам были предложены анкеты, позволяющие выявить барьеры, препятствующие освоению инноваций [72], способности учителя к саморазвитию [5, с. 115], факторы, стимулирующие и препятствующие обучению, развитию, саморазвитию учителей в школе [15, с. 87], барьеры в общении.

Очевидно, что главным субъектом инноваций в школе является учитель. Однако, зачастую в преподавательском коллективе наблюдается сопротивление новому, имеющее ряд причин. Как отмечают А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова, наиболее серьезная причина состоит в том, что учитель является носителем традиционного типа обучения, и не убежден, что новый будет лучше [10, с. 58].

Для выявления барьеров, препятствующих освоению инноваций, педагогам было предложено отметить причины отсутствия интереса к новшествам, среди которых были указаны следующие:

1. Слабая информированность в коллективе о возможных инновациях.
2. Убеждение, что эффективно учить можно и по-старому.
3. Плохое здоровье, другие личные причины.
4. Большая учебная нагрузка.
5. Небольшой опыт работы, при котором не получается и традиционная форма обучения.

6. Отсутствие материальных стимулов.
7. Чувство страха перед отрицательными результатами.
8. Отсутствие помощи.

За ответ «всегда» начислялось 3 балла, за ответ «иногда» – 2 балла, за ответ «никогда» – 1 балл.

Обработка результатов осуществлялась путем простого математического подсчета суммы баллов в анкете.

Уровень восприимчивости педагога к новшествам (К) определялся по формуле:

$$K = K_{\text{факт}} / K_{\text{макс}}, \text{ где}$$

$K_{\text{факт}}$ – фактическое количество баллов, полученное педагогом;

$K_{\text{макс}}$ – максимально возможное количество баллов (18).

Для оценки уровня восприимчивости к новшествам была использована следующая шкала:

$K < 0,45$ – критический уровень;

$0,45 < K < 0,65$ – низкий уровень;

$0,65 < K < 0,85$ – допустимый уровень;

$K > 0,85$ – оптимальный уровень.

Результаты обработки анкет приведены в таблице 2.

В таблицу внесены средние значения по каждому показателю для каждой группы респондентов.

Таблица 2

Барьеры, препятствующие освоению инноваций

Стаж	До 3 лет	От 4 до 15 лет	От 16 до 25 лет	Свыше 25 лет
Уровень восприимчивости педагогов к новшествам	0,56	0,82	0,92	0,51

Молодые педагоги со стажем работы до трех лет в качестве причины отсутствия интереса к инновациям чаще всего указывали отсутствие опыта работы, необходимость освоения традиционных форм обучения. Второе

место по популярности у данной группы респондентов занимает большая учебная нагрузка. На третьем месте – чувство страха перед отрицательными результатами. В целом группа показала низкий уровень восприимчивости к инновациям со средним значением коэффициента 0,56.

Вторая группа педагогов (стаж работы от 4 до 15 лет) чаще указывала на слабую информированность о возможных инновациях и отсутствие материальных стимулов. Коэффициент восприимчивости к инновациям в данной группе колебался в пределах допустимого уровня и составил в среднем 0,82.

Респонденты со стажем работы от 16 до 25 лет, как и предыдущая группа, в качестве основной причины отсутствия интереса к инновациям указали слабую информированность. В данной группе при расчете коэффициента преобладали значения, попадающие в интервал с оптимальным уровне, равным в среднем 0,92.

В четвертую группу респондентов вошли педагоги, имеющие стаж работы более 25 лет, которые чаще других в качестве основной причины отсутствия интереса к инновациям указывали на возможность эффективного обучения традиционными методами, а также на плохое состояние здоровья. Среднее значение коэффициента в данной группе составило 0,51.

Таким образом, в начале трудовой деятельности у педагогов наблюдается слабый интерес к инновациям в связи с наличием вполне объективных причин. По мере увеличения стажа работы, накопления педагогического опыта, интерес к инновациям растет и достигает оптимального уровня примерно к 40-45 годам. После 25 лет педагогической деятельности наблюдается снижение уровня инновационной активности педагогов.

Помимо барьеров, препятствующих освоению инноваций, дополнительно были выявлены причины, побуждающие интересоваться инновациями и применять их. С этой целью респондентам было предложено выбрать их из следующего перечня:

1. Осознание недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить.
2. Высокий уровень профессиональных притязаний, сильная потребность в достижении высоких результатов.
3. Потребность в контактах с интересными, творческими людьми.
4. Желание создать хорошую, эффективную школу для детей.
5. Потребность в новизне, смене обстановки, преодолении рутины.
6. Потребность в лидерстве.
7. Потребность в поиске, исследовании, лучшем понимании закономерностей.
8. Потребность в самовыражении, самосовершенствовании.
9. Ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе.
10. Желание проверить на практике полученные знания о новшествах.
11. Потребность в риске.
12. Материальные причины: повышение заработной платы, возможность пройти аттестацию и т. д.
13. Стремление быть замеченным и по достоинству оцененным.

Из перечня можно было выбрать не более трех ответов.

Обработка результатов производилась путем анализа ответов.

Чем сильнее у учителей преобладают мотивы, связанные с возможностью самореализации личности (пп. 2, 6, 8, 13), тем выше его уровень инновационного потенциала.

Результаты обработки анкет приведены в таблице 3.

Как видно из таблицы, чаще всего причины, побуждающие интересоваться инновациями, свидетельствующие о высокой потребности самореализации и высоком уровне инновационного потенциала, выбирались педагогами со стажем работы от 4 до 25 лет.

Таблица 3

Мотивационная готовность педагогов к освоению новшеств

Мотив \ Стаж	До 3 лет	От 4 до 15 лет	От 16 до 25 лет	Свыше 25 лет
Осознание недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить	2	5	6	8
Высокий уровень профессиональных притязаний, сильная потребность в достижении высоких результатов		11	13	8
Потребность в контактах с интересными, творческими людьми	6	4	4	12
Желание создать хорошую, эффективную школу для детей	5	9	5	8
Потребность в новизне, смене обстановки, преодолении рутины		7	8	9
Потребность в лидерстве		11	10	5
Потребность в поиске, исследовании, лучшем понимании закономерностей	9	6	7	3
Потребность в самовыражении, самосовершенствовании	7	10	15	8
Ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе	3	6	6	10
Желание проверить на практике полученные знания о новшествах	6	3	2	10
Потребность в риске				1

Продолжение таблицы 3

Материальные причины: повышение заработной платы, возможность пройти аттестацию и т. д.	3		2	6
Стремление быть замеченным и по достоинству оцененным	4	6	6	5

Для выявления связи между стажем работы, наличием инновационных барьеров и уровнем инновационного потенциала полученные для полученных данных был рассчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 4

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена

Стаж работы	Коэффициент корреляции с инновационными барьерами/уровнем инновационного потенциала
до 3-х лет	0,42/0,38
от 4 до 15 лет	0,24/0,21
от 16 до 25 лет	0,21/0,19
свыше 25 лет	0,44/0,41

Из таблицы видно, что существует тесная связь между стажем работы и наличием инновационных барьеров.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: педагоги со стажем 15-25 лет в большей мере интересуются инновациями, применяют их в своей деятельности, имеют более высокий уровень инновационного потенциала. У молодых специалистов и педагогов – стажистов в силу ряда причин ярче выражены инновационные барьеры, наблюдается снижение инновационного потенциала.

Инновационная деятельность педагога тесно связана с потребностью саморазвития, непрерывного обучения и т.п.

Поэтому следующий этап исследования был посвящен выявлению способностей учителей к саморазвитию, а также факторов, стимулирующих и препятствующих обучению, развитию, саморазвитию учителей в школе.

С этой целью респондентам были предложены анкеты, опубликованные в книге «Менеджмент в управлении школой» Т.М. Шамовой [52, с. 55].

Педагогам предлагалось оценить каждое утверждение по пятибалльной системе, выбрав 5, если утверждение полностью соответствует действительности, 4 – скорее соответствует, чем нет; 3 – и да, и нет; 2 – скорее не соответствует; 1 – не соответствует:

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

Проставленные баллы суммировались.

Если сумма набранных баллов составила 75-55, то у педагога высокий уровень способностей к развитию, если 54-36 – отсутствует сложившаяся система саморазвития и ориентация на развитие сильно зависит от условий, сумма в 35-15 – свидетельствует об остановившемся развитии.

Анализ полученных данных показал, что сумма набранных баллов отличается у педагогов с различным стажем работы в школе.

Так у молодых педагогов, работающих в школе не более трех лет, сумма набранных баллов колеблется в интервале от 25 до 45 баллов. С увеличением опыта работы (от 4 до 15 лет и от 16 до 25 лет) увеличивается и количество набранных баллов от 50 до 75. Педагоги, имеющие опыт работы более 25 лет, чаще всего набирали в сумме не более 35 баллов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что с увеличением, до определенного уровня, опыта работы увеличивается и способность педагога к саморазвитию. При этом молодые педагоги более склонны к саморазвитию, чем педагоги со стажем более 25 лет.

Для определения стимулирующих факторов респондентам была предложена еще одна анкета указанного автора, в которой также надо было оценить по пятибалльной шкале стимулирующие и препятствующие развитию факторы.

К препятствующим факторам Т.М. Шамовой отнесены:

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.

К стимулирующим факторам:

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
- Результаты обработки анкет представлены в таблице 5.

Таблица 5

Выраженность барьеров педагогической деятельности у учителей с различным стажем работы (%)

Показатель	Стаж			
	До 3 лет	От 4 до 15 лет	От 16 до 25 лет	Свыше 25 лет
Активное саморазвитие	3	24	27	8
Стимулирующие факторы	2			
Несложившаяся система саморазвития	12	2	-	-
Препятствующие факторы	34	4	-	-
Остановившееся саморазвитие	-	-	1	23
Препятствующие факторы	-	-	2	42

На основании имеющихся данных мы можем сделать вывод о том, что у учителей со стажем работы до 3 лет ярко выражена несложившаяся система саморазвития с препятствующими факторами. По мере приобретения педагогического опыта (стаж работы от 4 до 15 лет и от 16 до 25 лет) наблюдается устойчивый рост потребности саморазвития с преобладанием стимулирующих факторов. У педагогов со стажем работы более 25 лет на фоне препятствующих факторов потребность к саморазвитию постепенно снижается.

Далее исследование проводилось в отношении барьеров в общении, т.к. общение является одной из основ педагогической деятельности. А.С. Макаренко писал: «Я убежден, что хорошо сказанное детям деловое, крепкое слово имеет громадное значение, и, может быть, у нас так много еще ошибок в организационных формах потому, что мы еще и говорить с ребятами по-настоящему не умеем. А нужно уметь сказать так, чтобы в вашем слове почувствовали вашу волю, вашу культуру, вашу личность. Этому нужно учиться» [389, с. 119].

Для выявления барьеров общения респондентам был предложен тест «Оценка самоконтроля в общении», разработанный американским психологом Марионом Снайдером, который позволяет определить свой уровень контроля при общении с другими людьми.

Участникам исследования предлагалось внимательно прочесть десять предложений, описывающих реакции на некоторые ситуации, и оценить каждое из них как верное для себя, обозначив его буквой В, или неверное, обозначив его буквой Н:

1. Мне кажется трудным искусство подражать привычкам других людей.
2. Я бы, пожалуй, мог свалить дурака, чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.
3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.

4. Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубоко, чем это есть на самом деле.
5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.
6. В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.
7. Я могу отстаивать только то, в чем я искренне убежден.
8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть.
9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых я не выношу.
10. Я не всегда такой, каким кажусь.

Оценка результатов производилась путем начисления по одному баллу за ответ «Н» на 1, 5, 7 вопросы и за ответ «В» – на все остальные.

Анализ анкет показал следующее.

В первой группе респондентов (стаж работы до 3 лет) 11 человек (73 %) показали средний уровень коммуникативного контроля, характеризующийся следующими особенностями общения: человек искренен, считается в своем поведении с окружающими людьми, но отсутствует сдержанность в эмоциональных проявлениях.

Низкий уровень коммуникативного контроля отмечен у одного человека (7 %). Такие люди характеризуются устойчивым поведением, не считают нужным меняться в зависимости от ситуации, прямолинейны.

Высокий уровень коммуникативного контроля выявлен у 3 респондентов, вошедших в первую группу, (20 %). Легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо чувствуют и могут предвидеть впечатление, которое производят на окружающих – таковы их основные характеристики.

Во второй группе респондентов у 8 % опрошенных выявлен низкий уровень коммуникативного контроля, у 31 % – средний уровень и у 61 % – высокий уровень коммуникативного контроля.

У педагогов со стажем работы от 16 до 25 лет выявлен средний (32 %) и высокий (68 %) уровень коммуникативного контроля.

В четвертой группе низкий уровень коммуникативного контроля наблюдается у 23 %, средний – у 32 %, высокий – у 45 % респондентов.

Наглядно результаты исследования представлены на Рис. 2.

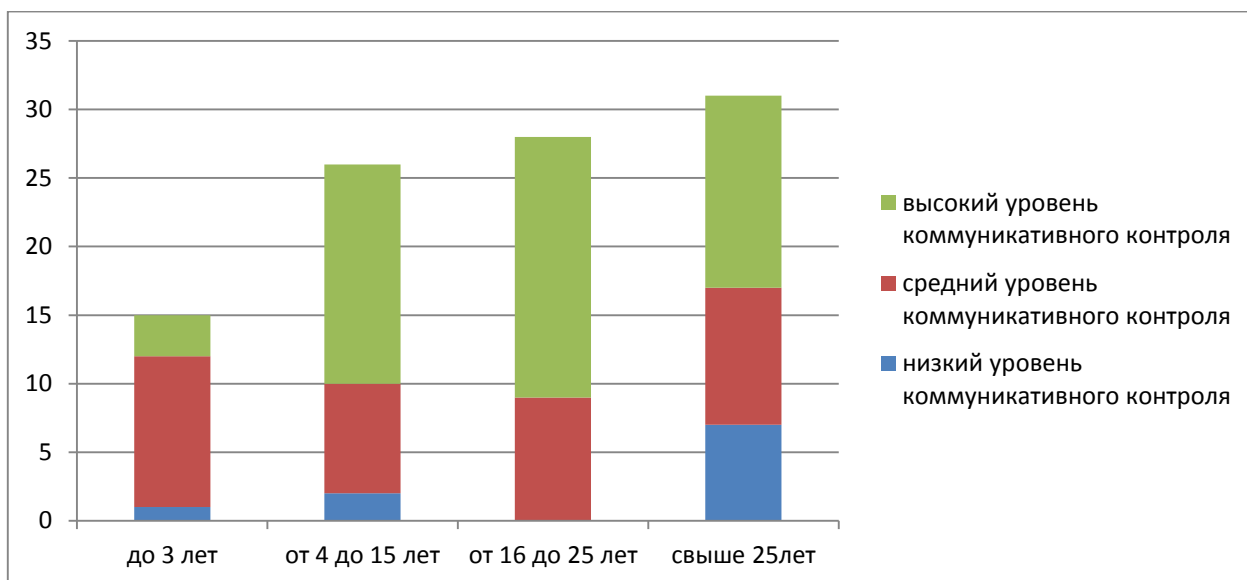


Рис. 2. Уровни коммуникативного контроля у педагогов с различным стажем работы

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать вывод о том, что с увеличением опыта работы у педагогов повышается уровень коммуникативного контроля. Однако у педагогов со стажем работы более 25 лет постепенно уровень коммуникативного контроля может снижаться.

Коммуникативная сфера профессиональной деятельности педагога также была исследована с помощью методики оценки умений педагогического общения И.В. Макаровской [51, с. 57].

Респондентам, которыми в данном случае выступили педагоги-наставники молодых специалистов, коллеги, администрация школ, родители и ученики, предлагалось оценить следующие умения учителя по 10-балльной системе:

1. Проявляет теплоту и доброжелательность в общении со всеми учениками.

2. Чувствует изменения в настроении группы, умеет управлять ими.
3. Владеет речью богатой и выразительной.
4. Умеет создавать условия для свободы выражения позиций, в том числе и критики.
5. Владеет своим настроением.
6. Может договориться, если понадобится, практически с каждым.
7. Умеет гармонично сочетать жесты, мимику, интонацию с содержанием речи.
8. Умеет поставить себя на место ученика, взглянуть на проблему его глазами.
9. Умеет увлекательно и понятно для учеников излагать материал.
10. Умеет вести дискуссию на уроке, создавать связь каждого выступления с общим руслом рассуждений, подводить итоги.
11. Умеет открыто выражать свою позицию так, что при этом не снижается самоуважение учеников.
12. Признает и видит достижения каждого, а особенно слабого ученика.

Всего было обработано 50 анкет, которые были распределены пропорционально количеству педагогов каждой исследуемой группы.

Результаты их обработки представлены в Рис.3.

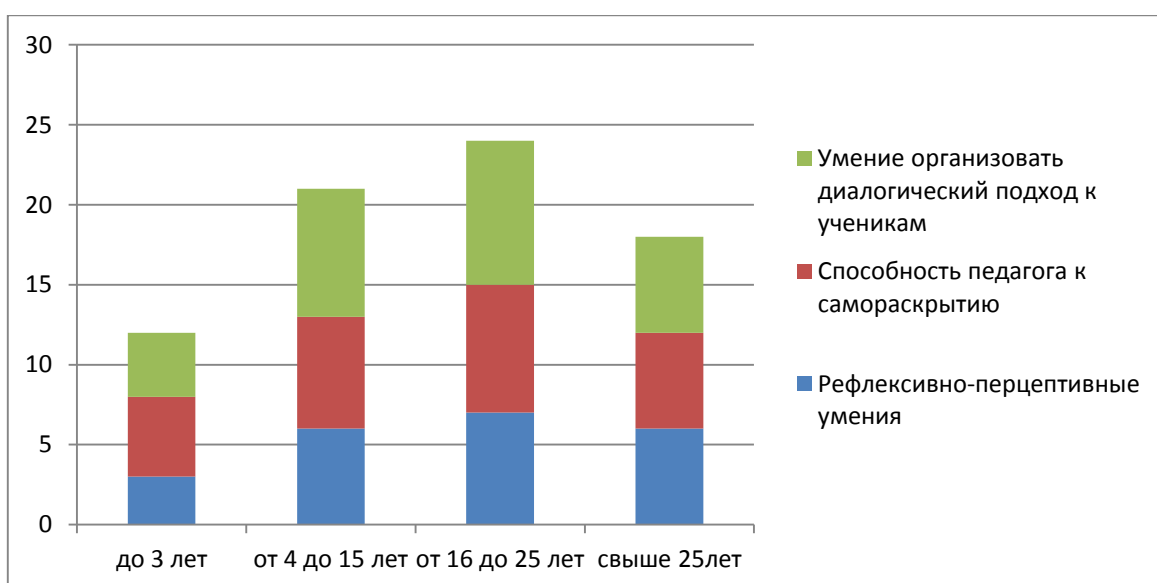


Рис.3 Оценка умений педагогического общения

Как видно из рисунка, у педагогов второй и третьей группы умения педагогического общения развиты достаточно хорошо. При обработке анкет средний балл у педагогов в данных группах по всем трем видам умений составлял не менее 7 баллов.

Начинающие педагоги в среднем набирали по 4-5 баллов за каждое умение, педагоги со стажем более 25 лет – 6 баллов.

При этом следует отметить, что внутри групп педагоги в равной мере владеют и рефлексивно-перцептивными умениями, связанными с умением педагога учитывать в своей деятельности собственные индивидуально-психологические особенности, адекватно оценивать свое психическое состояние, а также осуществлять разностороннее восприятие и адекватное познание личности учащегося, и умениями педагога к самораскрытию, и умения, обеспечивающие диалогический подход к ученикам.

Так как наличие психологических барьеров сказывается на общем нервно-психическом напряжении педагогов, на заключительном этапе исследован был проведен опрос, позволяющий оценить психическое состояние и уровень стресса педагогов.

С этой целью был использован опросник Т.А. Немчина «Оценка нервно – психического напряжения [66, с. 314].

Опросник представляет собой перечень признаков нервно-психического напряжения, составленный по данным клинико-психологического наблюдения, и содержит 30 основных характеристик этого состояния, разделенных на три степени выраженности.

В ходе исследования респондентам предлагалось выбрать один из вариантов ответов, содержание которого соответствовало особенностям их состояния в момент исследования.

После заполнения бланков был произведен подсчет набранных испытуемыми баллов путем их суммирования. При этом за отметку «+», поставленную испытуемым против пункта «а», начисляется 1 балл, против

пункта «б» – 2 балла, против пункта «в» – 3 балла. Минимальное количество баллов, которое мог набрать испытуемый, равно 30, а максимальное – 90.

Диапазон слабого нервно-психического напряжения располагается в промежутке от 30 до 50 баллов, умеренного, или интенсивного – от 51 до 70 баллов и чрезмерного, или экстенсивного, – от 71 до 90 баллов.

Результаты обработки анкет представлены в таблице 6. В таблицу внесены средние значения для каждой группы респондентов в процентах.

Таблица 6

Оценка нервно-психического напряжения.

Уровень нервно-психического напряжения \ Стаж работы	Стаж работы			
	До 3 лет	От 4 до 15 лет	От 16 до 25 лет	Свыше 25 лет
слабый	7	24	14	16
умеренный	26	38	64	55
чрезмерный	67	38	22	29

В первой группе только у одного респондента наблюдается слабый уровень нервно-психического напряжения. Большинство членов указанной группы (10 человек) набрали больше 71 балла, что свидетельствует о чрезмерном нервно - психическом напряжении.

Во второй группе слабый уровень нервно-психического напряжения выявлен у 4 человек, по 10 человек набрали свыше 51 и 71 балла, что соответствует умеренному и чрезмерному уровням.

Большинство учителей, входящих в третью группу имеют умеренный уровень нервно-психического напряжения (18 человек), слабый уровень наблюдается у 4 человек, чрезмерный – у 6 человек.

Учителя со стажем работы более 25 лет, как и участники третьей группы, в основном набрали от 51 до 70 баллов, что соответствует умеренному нервно-психическому напряжению. У 5 человек уровень нервно-психического напряжения слабый, у 9 – чрезмерный.

Таким образом, у начинающих педагогов выявлено наибольшее количество признаков нервно-психического напряжения и они больше других подвержены стрессу.

Выводы по параграфу. Обобщая результаты всех проведенных исследований, можно сделать следующие выводы.

Педагоги со стажем работы до 3 лет показали низкий уровень восприимчивости к инновациям и невысокую потребность в самореализации и способность к саморазвитию. Основная масса членов данной группы имеет средний уровень коммуникативного контроля и способности к самораскрытию. Однако уровень нервно-психического напряжения в данной группе самый высокий.

У второй группы педагогов (со стажем работы от 4 до 15 лет) выявлен допустимый уровень восприимчивости к инновациям, высокая потребность в самореализации и саморазвитии. Уровень коммуникативного контроля в данной группе также высок. Кроме того достаточно хорошо развиты умения педагогического общения. Уровень нервно-психического напряжения умеренный.

В третью группу вошли педагоги со стажем работы от 16 до 25 лет, показавшие оптимальный уровень восприимчивости к инновациям, высокий уровень инновационного потенциала и способности к саморазвитию. Так же, как в предыдущей группе, выявлен высокий уровень коммуникативного контроля и умений педагогического общения. Уровень нервно - психического напряжения так же умеренный.

Четвертая группа педагогов показала снижение уровня инновационной активности, инновационного потенциала и потребности в саморазвитии. Уровень коммуникативного контроля выше среднего. Отмечается снижение количества баллов, набранных за умения педагогического общения. Уровень нервно - психического напряжения умеренный.

2.3 Разработка и реализация модели преодоления психологических барьеров в профессиональной деятельности начинающих педагогов

Необходимость применения психологических технологий преодоления психологических барьеров профессионального развития начинающих педагогов с целью формирования барьероустойчивого поведения определяется непрерывными процессами обновления и развития системы образования, в которой инновации становятся жизненно важным элементом, определяющим в конечном итоге успешный результат в обучении.

Необходимость высокого профессионализма в сфере образования выражается в том, что от современного педагога ожидают мобильности, адаптируемости к изменяющимся социально-экономическим условиям, креативности и инновационности, способности к саморазвитию, эффективному использованию внутреннего потенциала.

Так, например, успешная реализация трудовой функции педагога, сформулированной в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», возможна при условии применения различных, в том числе и инновационных, методов работы, достаточном уровне коммуникативного контроля и способности к самораскрытию.

Вместе с тем, как уже отмечалось в предыдущих главах настоящей работы, изменения в профессиональной сфере, новые требования, предъявляемые к педагогической деятельности в целом и личности педагога в частности, способствуют возникновению психической напряженности, обострению проблем противостояния непредвиденным ситуациям, затрудняющим выполнение профессиональной деятельности.

Важное значение в преодолении психологических барьеров профессионального развития имеют психотехнологии (психопрофилактика, психологическое консультирование, психокоррекция), содействующие

преодолению кризисных ситуаций, достижению эмоциональной устойчивости, формированию ценностно-мотивационной сферы, полноценному профессиональному развитию.

Оптимальным решением перечисленных задач в данном случае будет разработка соответствующей модели преодоления психологических барьеров.

Модель – это система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе; представление некоторого реального процесса, устройства или концепции.

Интегральной характеристикой, объединяющей особенности всех моделей преодоления психологических барьеров профессиональной педагогической деятельности, является психологическая устойчивость личности педагога, динамические процессы, которые являются неотъемлемой чертой устойчивости и лежащие в основе частных проявлений (эмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости, саморегуляции психических процессов и устойчивости мотивационной сферы).

В данной главе предлагается модель преодоления психологических барьеров, отражающая систему действий по организации и управлению педагогической деятельностью, в ходе которого решаются вопросы развития и саморазвития личности педагога, формирования его профессиональной компетентности, которые осуществляется в процессе преодоления психологических барьеров.

В структуру педагогической модели преодоления психологических барьеров как правило включают следующие блоки: диагностический, целевой, содержательный, процессуальный и аналитический.

Диагностический блок включает методики определения состояния развитости профессионально важных компонентов деятельности педагогов, наличия у них психологических барьеров.

В процессе диагностики было выявлено, что начинающие педагоги (со стажем работы до 3 лет) имеют низкий уровень восприимчивости к

инновациям и невысокую потребность в самореализации и способность к саморазвитию. Основная масса членов данной группы имеет средний уровень коммуникативного контроля и способности к самораскрытию. Однако уровень нервно-психического напряжения в данной группе самый высокий.

Исходя из этого, целевой блок модели представлен общими, промежуточными и частными целями, которые включают меры по преодолению психологических барьеров и развитию соответствующих компонентов:

- обеспечение условий, способствующих становлению профессиональной компетентности начинающего педагога в решении профессиональных задач;
- обеспечение условий, способствующих преодолению психологических барьеров начинающими педагогами;
- овладение начинающими педагогами знаниями о психологических барьерах в профессиональной деятельности;
- преодоление психологических барьеров у начинающих педагогов с помощью тренинговых занятий;
- применение методов эмоционального воздействия.

Таким образом, программа преодоления психологических барьеров начинающими педагогами школы – это комплексная система мер, направленная на повышение уровня компетентности и профессионализма, преодоление напряженных психических состояний, оказывающих влияние на формирование индивидуального стиля деятельности педагога в период его профессионального становления, а также на улучшение качества образовательного процесса.

Содержательный блок модели преодоления психологических барьеров сформирован в соответствии с целями современного образования и направлен на развитие тех качеств и способов деятельности педагогов,

которые нужны им в период профессионального становления для включения в профессиональную деятельность.

Работа велась по трем направлениям:

1. Преодоление инновационных барьеров.
2. Преодоление коммуникативных барьеров.
3. Снижение уровня стресса.

Основной формой работы является групповое занятие с элементами тренинга.

Основное содержание групповой работы составляют дискуссии, мозговые штурмы, ролевые игры, психотехнические приемы, диагностические методики, продуктивно-творческая деятельность.

Таблица 7

Тематическое планирование

№	Тема занятия	Кол-во часов
Раздел 1. Инновации в педагогической деятельности		
1	Инновационное поведение. Антиинновационные барьеры.	1
2	Проявление инновационных барьеров и их способы преодоления	1
3	Тренинг по развитию креативности, творческих способностей	2
Раздел 2. Коммуникативная компетенция педагога		
4	Роль общения в работе педагога. Барьеры общения, их проявление	1
5	Моделирование педагогической ситуации. Игровая ситуация «Барьеры на уроке»	1
6	Тренинг по совершенствованию навыков общения	2
Раздел 3. Профилактика		
7	Тренинг по снижению уровня стресса	2

При формировании программы тренингов принимались во внимание разработки различных авторов, представленные в сборнике Е.М. Семёновой «Тренинг эмоциональной устойчивости педагога» [68].

Занятие 1.

Тема: Инновационное поведение. Антиинновационные барьеры.

Цель: обеспечение теоретической готовности начинающих учителей к освоению новшеств.

Основные понятия: инновационное поведение педагога, антиинновационный барьер.

Антиинновационный барьер – понятие, традиционно используемое в социологической и психологической литературе. Психологический, внутриличностный барьер обусловлен как индивидуальными особенностями учителя, так и социально-психологическими чертами той общности, в которую он входит. Внешне этот барьер выступает в защитных высказываниях, которые часто отражают стереотипы, существующие в обществе относительно конкретных инноваций.

Инновационное поведение – не приспособление, а максимальное развитие своей индивидуальности, самоактуализации. Учитель должен проникнуться мыслью: если кто-то отказывается от части своих ценностей и идеалов, он нарушает свою моральную и интеллектуальную целостность, становится несчастным, утрачивает свободу. Свобода предполагает уважение себя, как личности. В обществе «существуют» специальные приемы, вынуждающие человека прекратить инновационную деятельность. Учителю полезно осознать, пережить и избавиться от психологических барьеров, «комплексов», мешающих реализации инновационной деятельности. Стандартизация поведения и внутреннего мира педагога сопровождается тем, что в его деятельности все большее место занимают инструктивные предписания. В сознании накапливается все больше различных готовых образцов педагогической деятельности. Это приводит к

тому, что учитель может вписываться в педагогическое сообщество, снижая при этом уровень креативности.

Вопросы и задания для обсуждения:

1. Приведите примеры инноваций в образовании.
2. Какие примеры инновационного (антиинновационного) поведения педагогов встречались вам?
3. На основе примеров из собственной практики, материалов Интернет и др. составьте характеристику современного творческого, готового к инновационной деятельности педагога. Докажите связь творчества и инновации в его деятельности.

Занятие 2.

Тема: Проявление инновационных барьеров и их способы преодоления.

Цель: обеспечение теоретической готовности начинающих учителей к освоению новшеств.

Основные понятия: инновационный барьер, системный подход, рефлексивно-деятельный подход, индивидуально-творческий подход.

Внешне инновационный барьер проявляется в защитных высказываниях, которые часто отражают стереотипы, существующие в обществе относительно конкретных инноваций. А.И. Пригожин выделяет несколько инновационных стереотипов, построенных по типу: «Да, но...». Большинство из них применимо к ситуациями педагогических нововведений. Перечислим некоторые:

1. «Это у нас уже есть». Приводится пример, действительно сходный в некоторых чертах с предлагаемым новшеством. В этом случае оппонент вынужден доказывать значимость различий и обманчивость сходства. Тут есть реальный шанс поставить исход дела в зависимость от искусства полемики обеих сторон, поскольку аргументам различия нетрудно противопоставить контраргументы сходства, ничуть не ставя под сомнение необходимость перемен вообще, а только целесообразность именно данного предложения.

2. «Это у нас не получится». Перечисляется ряд особенностей, объективных условий, которые делают невозможным данное нововведение, причем все они не могут быть известны оппоненту: если он «свой», то преобладают доводы внешнего порядка, если извне, то упор делается на местную специфику («у нас нет материальной базы»).

3. «Это не решает наших главных проблем» - поза сторонника радикальных решений. Инноватор в этом случае получает черты недостаточно смелого и активного проводника подлинного прогресса. Поскольку разведение главного и второстепенного – дело интерпретации, возможность отвода всегда гарантирована («От применения групповых форм обучения на уроке ничего не изменится, устарела вся классно-урочная система»).

4. «Это требует доработки». У новшества выделяются его действительные недостатки, ограничения, недоработанные элементы, которые всегда неизбежны, ибо всякий проект нуждается в апробации и доводке в рабочем режиме. Однако тем самым новшество наделяется характеристикой «сырого», «недодуманного до конца», а значит хотя и очень нужного, но не готового к применению («Методика Зайцева основана на механическом запоминании, в ней отсутствует глубокая работа над словом: ее нельзя использовать в школе»).

5. «Здесь не все равноценно» – ставка на отсеечение некоторых деталей по любому из названных выше соображений, отчего новшество либо становится «безобидным» по своему инновационному потенциалу, «приручается», либо оказывается бессмысленным по той же причине, ибо ощутимого эффекта уже не предвидится.

6. «Есть и другие предложения». Подразумевается вполне реальная альтернатива данному новшеству, выдвигаемая другими авторами, школами. Тогда оппонент ставится в конкурентные отношения с параллельными инноваторами. Это перемещает проблему решения вопроса в сферу их взаимоотношений между собой.

С.Д. Поляков выделяет среди причин, помогающих-мешающих нововведению, внешние (по отношению к педагогу) и внутренние, личностные. Внешние причины включают в себя такие факторы, как требования вышестоящих органов образования, администрации образовательного учреждения, общественное мнение педколлектива и др. Внешние причины – это и условия жизни и быта педагога, состояние его здоровья и др. Однако влияние на поведение педагога в инновационной ситуации оказывают не только внешние причины: в определенной степени оно определяется сформировавшимися у него на данный момент личностными и личностно-профессиональными характеристиками.

Существуют и другие внутренние причины, связанные с психологическими барьерами сопротивления новому. Среди них можно назвать страх как боязнь обнаружения собственной некомпетентности, личностной несостоятельности, тревоги по поводу своей самооценки. Одной из причин невосприятия инноваций является неразвитая достижительная мотивация, когда у педагога преобладает ориентация на избегание неудач, что влечет за собой уклонение от нововведений, в которых видится риск и непредвиденные трудности.

Для начинающего педагога характерна сосредоточенность на себе, на своих переживаниях, на своем поведении. Молодой педагог смело берется за нововведение, если верит, что оно поможет ему почувствовать себя увереннее. У педагога с небольшим стажем интересы, переживания обычно сдвигаются на способы работы.

Ряд авторов (В.А. Сластенин, В.Л. Подымова) предлагают концепцию подготовки преподавателя к инновационной деятельности, в основе которой лежат системный, рефлексивно-деятельный и индивидуально-творческий подходы, обеспечивают построение и функционирование целостного процесса формирования инновационного поведения учителя.

С позиций системного подхода – все звенья педагогического образования должны максимально стимулировать проявление всех компонентов инновационной деятельности в их единстве.

Реализация рефлексивно-деятельностного подхода предполагает развитие способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе, как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика.

Индивидуально-творческий подход – выводит на личностный уровень, обеспечивающий выявление и формирование у учителя творческой индивидуальности, развитие у него инновационного сознания, неповторимой технологии деятельности.

Вопросы и задания для обсуждения:

1. Что такое инновационный психологический барьер и как он может проявляться в деятельности педагога?
2. Назовите причины, вызывающие сопротивление инновациям.
3. Какие психологические барьеры возникают лично у вас? С чем это связано? Смогли бы вы найти свое место в инновационно-ориентированном коллективе?

Занятие 3

Тема: Тренинг по развитию креативности, творческих способностей.

Цель: осознание креативности в себе и её развитие. (Развитие способности участников находить новые нестандартные (креативные) решения задач; налаживание коммуникативных связей внутри группы.)

1. Задачи: Осознание и преодоление барьеров для проявления и развития творческого мышления.
2. Осознание характеристики креативной среды.
3. Формирование навыков и умений управления творческим процессом.

Основные понятия: креативность, творчество.

Креативность (от англ. create – создавать, англ. creative – созидательный, творческий) – творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем. Согласно авторитетному американскому психологу Абрахаму Маслоу – это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием среды.

Творчество – деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Будучи по своей сущности культурно-историческим явлением, творчество имеет психологический аспект: личностный и процессуальный. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Изучение этих свойств личности выявило важную роль воображения, интуиции, неосознаваемых компонентов умственной активности, а также потребности личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей.

Креативность (от лат. creatio – «созидание») – это способность человека порождать необычные идеи, оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления. Креативность является одним из компонентов творческой личности и не зависит от эрудиции. Людей, обладающих высоким уровнем креативности, называют креативами.

Важнейшим компонентом инновационной деятельности педагога является креативный. В отечественной философии креативность рассматривается как «творчество», творческие возможности человека, как некоторое особое свойство (устойчивая особенность) человеческого индивидуума, обуславливающее способность проявлять социально значимую творческую активность. При этом уже разведение понятий «творчество» и

«креативность» пользуются двумя характеристиками: процессуально-результативной (для обозначения творчества) и субъективно-обуславливающей (для обозначения креативности). Творчество как процесс и результат, креативность как особое свойство, творческой возможности.

Большое значение на развитие креативности оказывают личностные особенности индивида, его эмоциональные и мотивационные факторы.

В педагогической философии творчества разработаны техники формирования творческого мышления.

Для раскрытия сущности креативного компонента инновационной деятельности интересен подход к процессу освоения деятельности таких ученых-философов, как Н.М. Гнатко, А.Г. Ковалева, Б.Д. Парыгина, В.А. Просецкого. Данный подход рассматривают В.А. Сластенин и Л.С. Подымова. В основу положено предположение о том, что фактически творческая деятельность включает в себя элементы подражания. По В.А. Просецкому линия развития деятельности индивида может быть представлена в виде следующей схемы. рис. Линия развития деятельности индивида по В.А. Просецкому

Отталкиваясь от тезисов, выдвигаемых и обосновываемых В.А. Просецким на явление подражания, а также исходя из предварительного анализа инновационной деятельности В.А. Сластенин и Л.С. Подымова пишут “мы пришли к предположению, что креативность учителя возникает на основе подражания опыту, концепции, идее, отдельному приему, форме, методу с последовательным убыванием удельного веса компонента подражания”. Таким образом, креативность развивается от подражания – копирования через творческое подражание и подражательное творчество к подлинному творчеству. «естественно предположить - пишут В.А. Сластенин и Л.С. Подымова – что не все учителя характеризуются всеми стадиями развития креативности: кто достигает только первой стадии, хорошо копируя готовые методические рекомендации; отдельные педагоги, не меняя в целом какой-либо концепции, системы вносят некоторые модификации,

методические приемы; третьи, беря за основу идею, полностью разрабатывают содержание, методы и формы ее реализации; а четвертые создают собственную оригинальную концепцию и методику обучения и воспитания».

Таким образом, креативность развивается в процессе усвоения того, что уже накоплено, а затем осуществляется изменение, преобразование существующего опыта педагога. Это путь от приспособления к педагогической инновации до ее преобразования, что составляют суть и динамику инновационной деятельности педагога.

Упражнение «Перекинь мяч»

Цели: вербальное и невербальное общение, сближает членов группы. Оно направлено на раскрепощение членов группы, на установление контактов друг с другом и поиску быстрого решения поставленной задачи.

Материалы: мяч.

Время: 2-5 минут

Процедура: Участники стоят в тесном кругу, им дается небольшой мячик (размером приблизительно с теннисный) и формулируется задание: как можно быстрее перекинуть этот мячик друг другу так, чтобы он побывал в руках у каждого. Ведущий фиксирует потребовавшееся на это время. Оптимальное число участников в кругу от 6 до 8; при большем их количестве целесообразно выполнять упражнение в нескольких подгруппах. Упражнение повторяется 3-4 раза, ведущий просит делать его как можно быстрее. Когда затраты времени доведены примерно до 1 с на каждого участника, ведущий просит изобрести и продемонстрировать способ, которым можно перекинуть мяч так, чтобы он побывал в руках у каждого, потратив лишь 1 с на всю группу. Обычно через некоторое время участники придумывают и демонстрируют соответствующее решение (оно состоит в том, что все они ставят сложенные «лодочкой» руки друг над другом и поочередно разводят ладошки в стороны. Мячик, падая вниз, передается из

рук в руки и таким образом успевает побывать у каждого участника). Задача решена!).

Психологический смысл упражнения. Демонстрация того, как проблема может быть решена более эффективно с помощью нетривиального подхода к ней и как этому препятствуют стереотипы («перекинуть - значит подбросить вверх, а потом поймать»). Сплочение группы, обучение координации совместных действий.

Вопросы для обсуждения:

1. Что мешало сразу же увидеть быстрый способ выполнения задания, какой стереотип при этом активизировался?
2. Кому первому пришла мысль перебрасывать мяч, не подкидывая, а роняя его, и что подтолкнуло к этой идее?
3. Какие ситуации, когда стереотипное видение мешало разглядеть простой и нетривиальный способ решения проблемы встречались в жизненном опыте участников, и как удавалось преодолеть эти ограничения?

Упражнение «Островки» (5-10 минут)

Цель: всем участникам разместится на газете (на всей, на половине газеты, на трети).

Материалы: газеты.

Время: 5-10 минут

Процедура: Участники разбиваются на группки по 4-6 человек и на скорость выполняют задания.

Смысл упражнения: Создание условий для воплощения и выдвижения идей о способах действия нестандартной ситуации, сплочение группы, физическая разминка. Участники обмениваются эмоциями и чувствами и озвучивают все свои идеи.

Упражнение «Стоп-кадр»

Цель: развитие навыков экспрессии, дать возможность участникам в новом ракурсе взглянуть на свое отношение к тем жизненным сферам, которых касаются слова.

Материалы: список слов.

Время: 10 минут

Процедура: Участники свободно перемещаются по аудитории. По команде ведущего, подаваемой с помощью хлопка в ладоши, они останавливаются и демонстрируют с помощью мимики и пантомимики (позы, жестов, движений тела) то слово, которое называет ведущий. «Стоп-кадр» продолжается 8-10 с, после чего по повторному хлопку ведущего участники опять начинают свободно перемещаться по помещению, пока не прозвучит следующий хлопок и не будет названо очередное слово. Желательно заснять «стоп-кадры» с помощью цифровой фото или видеокамеры и продемонстрировать отснятые материалы участникам непосредственно после упражнения.

Можно использовать, например, такие наборы слов: время, прошлое, детство, настоящее, учеба, будущее, профессия, успех, встреча, общение, понимание, дружба, любовь, семья, счастье.

Занятие 4

Тема: Тренинг по развитию креативности, творческих способностей.

Цель: осознание креативности в себе и её развитие (развитие способности участников находить новые нестандартные (креативные) решения задач; налаживание коммуникативных связей внутри группы).

4. Задачи: Осознание и преодоление барьеров для проявления и развития творческого мышления.

5. Осознание характеристики креативной среды.

6. Формирование навыков и умений управления творческим процессом.

Упражнение «Применение предметов»

Цель: развитие творческого интеллекта.

Материалы: скрепку для бумаг, зубную щетку, карандаш, спичку и т.д.

Время: 10–15 минут

Процедура: За две минуты найдите как можно больше применений для обувного шнура и запишите их. Это упражнение, развивающее творческий интеллект для рассмотрения можно брать любой другой предмет.

Вопросы для обсуждения:

1. Сложно было придумывать новое применение простым и знакомым вещам?
2. Как можно применять ваш предмет?
3. О чем заставило задуматься это упражнение?

Упражнение «Арка»

Цель: развитие творческих способностей, поиска нестандартного решения поставленной задачи.

Материалы: ножницы, бумага.

Время: 10 минут

Процедура: Участники объединяются в команды, получают бумагу формата А4, и им дается задание: изготовить такую арку, чтобы через нее смог пройти любой из участников или все по очереди. Продемонстрировать как можно больше способов.

Вопросы для обсуждения:

1. Кому сначала казалось, что выполнить упражнение невозможно?
2. Часто ли возникают такие ситуации?
3. Кто подсказал решение или это коллективное?

Упражнение «Творческая жизнь»

Цель: обобщить представление участников о своих творческих способностях и найти свое творческое начало.

Время: 7–15 минут

Материалы: бумага, ручки.

Процедура: Участники объединяются в группки по 5-6 человек, получают задание: Сформировать перечень рекомендаций, которые позволят «сделать более творческой собственную жизнь», и записать их. Формируемые рекомендации должны быть реально воплотимы в жизнь

всеми участниками или хотя бы большинством из них (т.е не подразумевать наличие каких-либо редко встречающихся способностей, слишком крупных материальных затрат и т.п.).

Обсуждение в группе разобрать все варианты.

Пример:

1. Регулярно выполнять физические упражнения;
2. Овладеть техникой медитации и релаксации.
3. Ведите дневник, пишите рассказы, стихи, песни записывайте умные мысли.
4. Расширяйте кругозор своих интересов и др.

Упражнение «Процедура творческого определения значения слова»

Цель: осознание участниками своих личностных особенностей и творческих возможностей.

Время: 15 – 20 минут

Материалы: бумага, ручки.

Процедура: Значение слова - это те ассоциации, которые конкретная личность с ними связывает.

- Что слово «творчество» означает или подразумевает?
- Назовите несколько вещей, которым слово «творчество» не относится.
- Назовите несколько вещей, для понимания которых можно использовать слово «творчество».
- С чем связано слово «творчество»?
- С чем не связано слово «творчество»?
- На что похоже слово «творчество»?
- Чем отличается слово «творчество»?
- Может быть, что-то повлияло на ваше понимание слова «творчество»?

- Как именно вы могли бы передать свое понимание слова «творчество» другому человеку?

- Каким слово «творчество» кажется вам сейчас?

- Как ваше определение слова «творчество» помогает вам быть свободным? достигать успеха в жизни?

Занятие 5.

Тема: Роль общения в работе педагога. Барьеры общения, их проявление.

Цель: формирование коммуникативной компетентности начинающих педагогов.

Задача: знакомство педагогов с теоретическими и практическими психологическими положениями в области коммуникативной компетентности

Основные понятия: педагогическое общение, барьеры общения, этносоциокультурные затруднения, статусно-позиционно-ролевые затруднения, возрастные затруднения, индивидуально-психологические затруднения.

Педагогическое общение определяется как процесс и форма взаимодействия субъектов образовательного процесса. Это – форма учебного взаимодействия и сотрудничества учителя и учеников.

Педагогическое общение реализуется как в рамках классно-урочной системы, так и вне ее. Если оно полноценно по своим целям и функциям, то приводит к созданию благоприятного психологического климата, к повышению качества учебной деятельности и гуманизации отношений как между педагогом и учащимися, так и внутри ученического коллектива. В педагогической психологии педагогическое общение рассматривается как форма учебного сотрудничества и одновременно как одно из определяющих условий оптимизации обучения и развития личности самих участников образовательного процесса.

Согласно М.И. Лисиной, функциональной единицей общения является «коммуникативная задача, которая функционирует внутри коммуникативного акта». При построении коммуникативной задачи учитываются педагогические задачи, наличный уровень педагогического общения учителя и класса, учет индивидуальных особенностей учащихся и своих собственных, а также методов учебной работы. Автор выделяет следующие группы коммуникативных задач: 1) передача (сообщение) информации, 2) затребование информации, 3) побуждение к вербальному или невербальному действию, 4) выражение отношения к действию партнера по коммуникации (ученика).

Проблема понимания и взаимопонимания не может быть полно представленной, если не дать характеристику тех затруднений, с которыми сталкиваются педагоги в процессе общения и учебно-педагогической деятельности. Трудности в понимании человека человеком были предметом рассмотрения еще в античной философии – проблема относится к разряду «вечных». И в наше время эта проблема сохраняет свою актуальность для многих, а для учителей в первую очередь.

Затруднения в общении возникают и переживаются субъектом в ситуациях, которые воспринимаются и переживаются как необычные, нестандартные, сложные. При этом то, что вызывает такую реакцию у одного человека, может быть другим просто незамечено и проигнорировано. Следовательно, затруднение в общении – это субъективное переживание человеком состояния «сбоя» в реализации планируемой стратегии общения. Причины этого сбоя могут быть связаны с личностным неприятием партнера или его действий, с непониманием предмета, текста (сообщения или высказывания), изменения коммуникативной ситуации или своего собственного психического состояния. Внешне затруднение регистрируется как остановка, перерыв или невозможность вообще продолжать общение.

Специфика затруднений в общении в том, что они побуждают к поиску выхода из создавшейся «тупиковой» ситуации за счет иных средств и способов общения.

В общей психологии «барьеры» общения классифицируются как смысловые, эмоциональные, когнитивные и тактические. В рамках деятельностного подхода выделяют затруднения мотивационные и операциональные. В настоящее время распространена следующая типология затруднений в общении: этносоциокультурные, статусно-позиционно-ролевые, индивидуально-психологические, возрастные, деятельностные, межличностные. Целесообразно дать определения некоторых из этих затруднений на примере конкретных ситуаций.

Этносоциокультурные затруднения связаны с особенностями этнического сознания и воспринимаются как естественные. Поскольку человек воспитывается в рамках определенной культуры, он усваивает и типичные ее черты. Его ментальность отражает традиции, нормы, установки того народа, в рамках которого сложился его «образ мира». Педагог с «русской ментальностью» ориентирован на участливое отношение к ученикам. Это, как правило, хорошо принимается младшими школьниками и вызывает протест у подростков и старших школьников, ориентированных на более сдержанное общение. В общении с детьми, образ мира которых соответствует восточным традициям, могут возникать затруднения даже в таких мелочах, как невербальные реакции. Например, если в российской культуре ученик, как правило, отвечая, смотрит в глаза учителю, то у ряда азиатских народов это недопустимо. Младший таким образом бросает вызов старшему, демонстрирует неуважение к нему.

Подобные трудности преодолимы, если педагог осознает наличие этих противоречий и стремится улучшить коммуникативную ситуацию.

Статусно-позиционно-ролевые затруднения обычно мало осознаны. Они несут отпечаток семейного воспитания, отражают особенности ролевого статуса и статуса образовательного учреждения, региона, города.

Затруднения данного типа связаны также с асимметрией статусов учителя и ученика. Если ученик обязан отвечать на всякий вопрос, поставленный перед ним учителем, то в ситуации, когда ученик сам обратился с вопросом, на который учитель не имеет готового ответа, пользуясь своим статусом, учитель может поступить так, как сочтет нужным (переадресует этот вопрос классу или другому ученику, отложит ответ или как-то иначе продолжит общение).

Статус учителя выражается в его авторитете. Это одновременно и авторитет личности, и авторитет роли. Иногда авторитет учителя приобретает черты непререкаемости до такой степени, что учащиеся даже не пытаются отстаивать свое мнение. Подавляющее действие авторитета учителя может быть связано со свойствами личности ученика (робость, неуверенность в своем знании и, напротив, трепет перед знанием учителя). И в том, и в другом случае возникает ситуация неприятия учителя как партнера общения. Могут также сказываться и их негативные межличностные отношения. Как показали исследования отечественных психологов в конце 80-х годов, на долю конфликтов учителя с администрацией школ и чиновниками сферы образования приходится не более 5 %. Нетрудно догадаться о том, как распределяется оставшаяся часть конфликтов.

Позитивный выход из подобной ситуации видится в дополнении конвенциональных (должностных) отношений позитивными межличностными. В этом случае повышается воспитывающий и развивающий эффект учебно-педагогического взаимодействия.

Возрастные затруднения проявляются в современной школе наиболее регулярно в негативных или настороженных реакциях учащихся, считающих, что к ним обращаются как-то не так. Подростки особенно болезненно реагируют на «детские» формы общения с ними в присутствии посторонних и тем более референтной группы или личности. Незнание учителем молодежной субкультуры приводит к отсутствию общего предмета общения. А, как вы помните, принцип предметности лежит в основе понимания сути

любой, прежде всего совместной, деятельности. К этой же области относится проблема «отцов и детей». Преодоление дистанции, связанной с возрастными различиями, особенностями педагога и учеников, заключается в постоянном личностном и профессиональном саморазвитии педагога, проявлении им непосредственного интереса к миру, в котором живет молодежь.

Область индивидуально-психологических затруднений отражает индивидуальные особенности учителя и учеников и является, пожалуй, самым обширным полем затруднений. Незатрудненное общение предполагает совпадение индивидуальных стилей деятельности общающихся, что не всегда происходит на практике. Кстати, позиция учителя, согласно которой он должен быть естественным в выражении своих эмоций и чувств, не всегда принимается учениками.

Наибольшее влияние на продуктивность общения оказывают следующие свойства личности общающихся: контактность, эмоциональная устойчивость, импульсивность, экстравертированность, локус контроля, недостаточность социальной перцепции и др.

Описание трех групп наиболее часто встречающихся в педагогической деятельности барьеров общения дал В.А. Кан-Калик:

- 1) боязнь класса и педагогической ошибки;
- 2) негативные установки учителя или несовпадение установок учителя и учащихся;
- 3) неадекватность собственной деятельности коммуникативной ситуации. Это может быть следствием копирования стиля какого-либо референтного человека (учителя-наставника).

Барьеры первой и второй групп могут преодолеваются в ходе накопления педагогического опыта, то есть требуют осознания причин и характера затруднений и их коррекции. Барьеры третьей группы связаны с неправильным пониманием содержания педагогического общения.

Педагогическое общение может рассматриваться в различных аспектах, но в любом случае недооценка учителем его значения приводит к разрушению педагогической деятельности и разочарованию в профессии.

Вопросы для обсуждения:

1. Является ли общение отдельным видом деятельности?
2. Что включают в содержание педагогического общения?
3. Что представляет собой коммуникативная ситуация?
4. Какие барьеры общения Вы можете назвать, исходя из своих личных воспоминаний о школе, в которой учились?
5. Как преодолевает возникающие барьеры общения учитель с демократическим стилем общения?

Занятие 6

Тема: Моделирование педагогической ситуации. Игровая ситуация «Барьеры на уроке».

Цель: формирование коммуникативной компетентности начинающих педагогов, мотивации к самосовершенствованию.

Задача: формирование способности к адекватной оценке себя в общении.

Выбирают двух участников играющих роли учителей. Остальные участники играют учеников начальной школы.

Инструкции ученикам и учителям даются отдельно. Каждому из участников - учеников нужно проиграть определенный характер; выскочку, тихоню, болтуна, отличника и т.д., но при этом все они должны четко показать свое отношение к учителю в зависимости от ситуации (интерес, скуку, страх, равнодушие и т.д.). Участники-учителя в соответствии с инструкциями должны изобразить персонаж, создающий барьер на уроке, но об этом они не знают.

Изображаемые барьеры общения

Барьер «Я сам». Участнику-учителю предлагается сыграть молодого учителя неуверенного в себе, который очень боится, что дети ответят не то и

он не сможет выйти из данной ситуации, поэтому данный персонаж сам задает вопросы и сам на них отвечает. Участник - учитель должен передать внутреннее состояние своего персонажа. Тема беседы выбирается по своему желанию.

Барьер «Робот». Участник-учитель играет роль учителя хорошо подготовившегося к уроку, но данную тему дети уже прошли, о чем не сообщается участнику, играющему эту роль, а участникам-ученикам говорится о том, что они знакомы с данной темой. Участнику-учителю дается инструкция, несмотря ни на что познакомить учеников с новой темой, которую выбирает сам участник-учитель и название которой он сообщает психологу, который втайне от него сообщает тему участникам - ученикам. Таким образом, моделируется барьер, суть которого состоит в том, что участник-учитель из-за неуверенности в себе не может перестроиться в случае необходимости, не проявляя интереса к их внутреннему состоянию участников-учеников.

Барьер «Монблан». Участник-учитель парит в мире науки, мало интересуется личностью ученика. Свою задачу видит только в собирании информации. Основная эмоция по отношению к детям – равнодушие, отсутствие к ним интереса.

Барьер «Китайская стена». Позиция похожа на предыдущую, но при этом участник-учитель подчеркивает свое снисходительно - покровительственное отношение к ученикам. Чувство превосходства возникает как следствие сверхкомпенсации из-за неосознаваемой неуверенности в себе. В итоге - стандартизированный уровень общения.

Барьер «Тетерев». Участник-учитель слышит только себя, не задумывается о реакции детей, поскольку основная эмоция - любовь по отношению к себе, отсутствие интереса к детям. Педагог закрыт маской выдающегося учителя, что ведет к стандартизированному уровню общения.

Барьер «Гамлет». Учитель такого типа из-за возникающего страха перед неудачей обеспокоен отношенческой, а не содержательной стороной

обучения. Он стремится нравиться всем ученикам, поэтому попадает в зависимость от их мнения, так как занимает детскую позицию в общении с ними. При наличии интереса к детям, способным оказать данному учителю необходимую эмоциональную поддержку, и любви к детям, смешанной со страхом, Гамлет выходит на манипулятивный уровень общения, на котором то он сам, то дети становятся объектами манипуляции.

Барьер «Приятель». Участник-учитель недооценивает значение собственной личности, забывает, что движущей силой педагогического процесса является единство человеческой культуры и профессиональных знаний, поскольку не уверен в себе, что приводит к манипулятивному уровню общения с детьми, при котором объектом манипуляции выступает сам учитель.

Барьер «Локатор». Учитель работает только с сильными или слабыми учениками из-за той же неуверенности в себе, отсутствия интереса ко всем детям. Такой учитель не может подняться выше стандартизированного уровня общения.

После проигрывания ситуации психолог подчеркивает, что участники изображали не себя, а тех персонажей, которых он попросил сыграть. Затем начинается обсуждение, цель которого – подвести участников к понятию барьера в общении, показать причины его возникновения и пути преодоления.

Схема обсуждения барьера:

- ваше отношение к персонажу;
- был ли контакт между «учеником» и «учителем»?
- можно ли назвать ваше ощущение барьером в общении?
- что способствовало возникновению барьера?
- какую эмоцию испытывал «учитель»?
- какие жесты, поза, мимика и другие средства невербального общения выдавали его неуверенность в себе?
- на какой позиции находился «учитель»?

- проявлял ли данный персонаж интерес к «ученикам»?
- был ли открыт в общении?
- а каком уровне он остался?.

Вопросы для обсуждения:

1. Что способствует возникновению барьеров общения учителя на уроке: эмоция страха, агрессии, несоответствующая позиция в общении, отсутствие подлинного интереса к детям, закрытость в общении?
2. Что помогает избегать барьеров между учителем и учениками на уроке: интерес к личности учеников, открытость учителя, умение правильно и гибко менять позицию в общении в зависимости от ситуации?

Занятие 7

Тема: Совершенствование навыков общения.

Цель: Обучение практическим приемам и упражнениям по преодолению барьеров в общении, моделировать процесс эффективного общения.

Задачи:

1. Усвоение навыков вербального и невербального общения.
2. Осознание важности для эффективного установления контакта равенства позиций участников, отсутствия между ними барьеров.
3. Снятие эмоционального напряжения.

Упражнение «Договориться молча»

Цель: развитие навыков невербального общения.

Время: 15 минут

Процедура: Все участники садятся по кругу. Ведущий (психолог) называет числа. Сразу же после того, как число будет названо, должны встать именно столько человек, какое число прозвучало (не больше и не меньше). Садиться они могут только после того, как ведущий говорит «спасибо». Задание выполняется молча. Тактику выполнения задания участники должны выработать в процессе выполнения задания, ориентируясь, на действия друг друга. В ходе выполнения упражнения ведущий блокирует попытки

участников группы обсудить и принять какую-либо форму алгоритмизации работы.

Вопросы для обсуждения:

1. Что помогало справляться с поставленной задачей и что затрудняло ее выполнение?
2. На что вы ориентировались, когда принимали решение встать?
3. Какая у вас была тактика?
4. Как можно было организовать работу, если бы была возможность заранее обсудить способ решения этой задачи?

Обсуждение позволяет участникам группы осознать, что для выполнения общей задачи необходимо быстро ориентироваться в намерениях, тактике, состоянии других людей, согласовывать свои действия с действиями других. В ходе более детализированного обсуждения можно говорить о проявлении инициативы и проблеме принятия на себя ответственности за то, что происходит в группе.

Упражнение «Разговор»

Цель: формирование внутренних средств гибкости и пластичности в процессе смены коммуникативных позиций.

Время: 10 минут

Процедура: Для выполнения упражнения участники делятся на пары. Каждая пара занимает удобное для нее место так, чтобы никому при этом не мешать. Для беседы дается 6 минут (тема беседы может быть любая). По указанию ведущего (психолога) в ходе беседы участники пары меняют положение, не прекращая разговора (например, 1,5 минуты спиной друг к другу спиной, и начнем беседу, по 1,5 минуты – один сидя, другой стоя и наоборот (лицом друг к другу), 1,5 минуты – сидя лицом друг к другу и т.д.).

Вопросы для обсуждения:

1. В каком положении ведение беседы было наиболее трудным, сложным, а в каком наиболее комфортным?
2. . Что влияло на эффективность установления контакта?

3. В какой из пар возник психологический контакт?

Упражнение «Убеди»

Цель: развитие навыков общения.

Время: 10 минут

Процедура: Группа делится на две подгруппы. В каждой подгруппе выбирается один «учитель», а остальные «родительский комитет». Задача учителя - убедить родительский комитет в том, что они смогут собрать средства с родителей на покупку проектора в класс, а задача родительского комитета: «отрицать и возмущаться».

Вопросы для обсуждения:

1. Опишите свое впечатление от дискуссии.
2. Что получилось (не получилось)?
3. Какие доводы были более убедительными?

Упражнение «Кораблекрушение»

Цель: развитие навыков общения.

Время: 25 минут

Процедура: Ведущий (психолог) зачитывает текст «Вы дрейфуете на яхте в южной части Тихого океана. В результате пожара, большая часть яхты и ее груза уничтожены. Яхта медленно тонет. Ваше местонахождение неизвестно из-за поломки основных навигаторских приборов. Но примерно вы находитесь на расстоянии 1 000 км от ближайшего берега. У вас есть прочный надувной плот с веслами, а также пачка сигарет и несколько коробочек спичек. Помимо этого осталось еще 15 предметов, которые вам необходимо классифицировать по степени их важности. Вот эти предметы: секстант, зеркало для бритвы (для сигналов), канистра с 20 литрами воды, противомоскитная сетка (нет москитов), одна коробочка армейского рациона, карта тихоого океана (тактика – сообщить о своем местонахождении), спасательная подушка, связанная с береговой охраной, канистра с 8 литрами бензина, маленький транзисторный радиоприемник, репелленты (средство

для отпугивания акул), 20 квадратных метров непрозрачного пластика (сбор дождевой воды как питьевой), 1 литр 80-градусного рома, 2 метра нейлонового каната (удерживать другие предметы), 2 коробки шоколада, рыболовная снасть.

1 этап: каждый ранжирует индивидуально.

2 этап: проранжировать в малой группе и вынести одно решение от группы.

3 этап: идет обсуждение во всей группе.

Вопросы для обсуждения:

1. Когда легче было работать: одному, в малой группе, всем вместе?
2. Учли ли ваши интересы в ходе общей дискуссии?

Занятие 8

Тема: Совершенствование навыков общения.

Цель: Совершенствование навыков общения.

Задачи:

1. Усвоение навыков вербального и невербального общения.
2. Осознание важности для эффективного установления контакта равенства позиций участников, отсутствия между ними барьеров.
3. Снятие эмоционального напряжения.

Упражнение «Представление»

Цель: формирование установок на выявление позитивных личностных и других качеств, умения представить себя и войти в первичный контакт с окружающими.

Время: 3- 5 минут на каждого участника.

Процедура: Участникам дается следующее пояснение: в представлении вы должны постараться отразить свою индивидуальность так, чтобы все остальные участники сразу запомнили выступившего. Например, «Я высокий, сильный и уверенный в себе человек. Внешность у меня обыкновенная, зато волосы красивого цвета и слегка вьются. Но главное, на что хочу обратить ваше внимание - со мной в любой компании интересно и

весело. Единственное, в чем я разбираюсь, может быть лучше других, - это в породах собак и могу помочь выбрать питомца».

Упражнение «Мостик»

Цель: создание консолидированного педагогического коллектива, развитие у учителей взаимоподдержки и взаимопомощи по отношению друг к другу, отработка невербальных средств общения.

Время: 10 минут.

Процедура: Участники садятся по кругу, в центре которого по диагонали психолог вычерчивает мелом линию. Условия игры: представьте, что эта линия - мостик через бурную горную речку. Внизу, под таким подвесным, качающимся на ветру мостиком, бушует река. Пройти по мосту в один конец может только один человек (негде разминуться). Задача игры заключается в том, чтобы два путника, двигающиеся навстречу друг другу, сумели пройти по мостику в противоположные стороны и не свалиться вниз. Из группы по желанию выходят два участника. Решение данной задачи предварительно не обсуждается, люди действуют спонтанно, начиная идти по игровому «мостику» навстречу друг другу. При встрече они должны договориться, применяя минимум слов и затрачивая на переговоры не более одной минуты.

Вопросы для обсуждения:

1. Кто проявил инициативу в решении коммуникативной задачи и кто был ведомым?
2. Старались ли участники игры помочь друг другу или наоборот, пытались достичь только своей цели, не задумываясь о партнере?
3. Какие средства более эффективны в подобной условно опасной ситуации?

Упражнение «Аквариум»

Цель: тренировка наиболее успешных в коммуникативном отношении форм поведения участников группы, поиск средств эффективного индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Время: 30 минут.

Процедура: Группа делится на две равные подгруппы, одна из которых садится в центре круга, а другая - располагается вокруг нее. Образуются два круга - внутренний и внешний, наподобие аквариума. Участникам, находящимся во внутреннем круге, психолог дает тему для дискуссии. Подходят конкретные, реальные и актуальные для учителей темы, взятые из школьной жизни: «Ученик сорвал урок», «В классе трудно наладить хорошую дисциплину», «Дети не хотят учиться» и др. Тема обсуждается по принципу «здесь и теперь», в соответствии с которым участники внутреннего круга реагируют на слова и формы поведения своих партнеров, возникающие в данную минуту, в данный момент. Участники внешнего круга ничего не говорят. Их задача: каждый должен выбрать кого-нибудь из участников внутреннего круга и наблюдать за ним. Они подмечают, как их «объект» ведет себя в дискуссии, какие коммуникативные средства применяет, оказывает ли поддержку партнерам по общению, активен или пассивен, лидирует или стремится занять позицию ведомого. Примерно через 15-20 минут участники меняются местами. Психолог может либо предложить новую тему, либо продолжить старую, если возникла интересная и содержательная дискуссия.

Вопросы для обсуждения:

1. Какие формы поведения проявили участники в сложившейся ситуации?
2. Какие коммуникативные средства были наиболее эффективными?

Упражнение «Чемодан»

Цель: развитие навыков общения.

Время: 5 минут на каждого участника.

Процедура: Участники по одному выходят из помещения, а остальные большинством голосов собирают ему «чемодан», в который кладут те качества, которые помогают или мешают ему адаптироваться в коллективе. При этом соблюдаются правила:

- класть одинаковое количество положительных и отрицательных качеств;

- указывать те качества, которые появились во время занятий;

- можно класть только те качества, которые поддаются коррекции.

Выбранный секретарь фиксирует на бумаге указанные качества. Тот, кому собирался чемодан может задать любой вопрос, если ему не понятно, почему в «чемодане» оказалось то или иное качество. Свой чемодан получает каждый участник.

Занятие 9

Тема: Снижение уровня стресса.

Цель: обучить участников приемам снятия эмоционального напряжения

Задачи:

1. Познакомить участников тренинга с некоторыми приёмами психологической саморегуляции;
2. Создать благоприятные условия для продуктивной работы над собой;
3. Совершенствовать развитие личностных качеств, стабилизируя внутреннюю душевную гармонию.

Упражнение «Значение цвета»

Цель: определить эмоциональное состояние и преобладающее настроение участников.

Время: 10 минут.

Материалы: карточки синего, фиолетового, зеленого, красного, коричневого, желтого, серого, черного цветов.

Процедура: Психолог предлагает участникам выбрать цвет, который соответствует их настроению, после чего комментирует значение каждого из них.

Синий цвет – спокойствие, удовлетворённость, умение сопереживать, доверие, преданность.

Фиолетовый – тревожность, страх, огорчения.

Зелёный – уверенность, настойчивость, упрямство, потребность в самоутверждении.

Красный – агрессивность, возбуждение, стремление к успеху, желание властвовать и действовать, добиваясь успеха.

Коричневый – покой и стабильность, необходимость в домашнем уюте.

Жёлтый – активность, весёлость, стремление к общению, ожидание счастья.

Серый – тревожность и негативное состояние.

Чёрный – защищённость, скрытость, желание «уйти в свой внутренний мир».

Вопросы для обсуждения:

1. Соответствует ли характеристика цвета Вашему состоянию?

Упражнение «Визитка»

Цель: определить эмоциональное состояние и преобладающее настроение участников.

Время: 5 минут.

Материалы: бумага, ручка.

Процедура: участники группы на первую букву своего большого имени пишут слово-определение, которое отражает их характер, темперамент и стиль жизни. Визитки прикрепляют на грудь для выполнения следующего упражнения.

Упражнение «Назови эмоцию».

Цель: определить эмоциональное состояние и преобладающее настроение участников.

Время: 5 - 10 минут

Процедура: Участники встают в круг, бросают мяч друг другу, называя положительные эмоции, затем отрицательные. Убеждаются, что отрицательных эмоций намного больше и делают соответствующий вывод.

Упражнение «Дыхание диафрагмой»

Цель: развивать диафрагмальное дыхание.

Время: 5 минут.

Процедура: участникам предлагается сесть прямо, одну руку положить на живот, вторую на грудь. Необходимо вдыхать воздух глубоко через нос, при этом рука на животе должна подниматься, а на груди двигаться лишь незначительно. Выдыхать нужно через рот, при этом опять рука на животе должна опускаться, а на груди практически не двигаться. В таком случае дыхание будет происходить с помощью диафрагмы.

Упражнение «Полное дыхание»

Цель: увеличить объем дыхания, нормализовать его ритм, выработать плавный, длительный, экономный выдох.

Время: 5 минут.

Процедура: участникам предлагается принять удобную позу и сосредоточить своё внимание на дыхании. Необходимо сделать глубокий вдох таким образом, что сначала приподнимается живот, затем грудь, плечи. Таким образом, воздух занимает все лёгкие. Задержите дыхание. Выдох происходит медленно через нос, сопровождается звуком «с-с-с». Во время выдоха нужно втянуть живот так, чтобы вышел весь воздух. Расслабьтесь. Повторите упражнение несколько раз.

Упражнение «Мышечная релаксация»

Цель: снятие мышечного тонуса.

Время: 10 минут.

Процедура:

Руки. Участникам предлагается максимально плотно и сильно сжать руку, чтобы почувствовать напряжение в кисти и предплечье. Затем нужно расслабить руку на выдохе, концентрируясь на возникающем чувстве облегчения. То же самое повторяется для другой руки. Если участник правша, начинать стоит с правой руки, если левша - с левой.

Шея. Участникам предлагается откинуть голову назад, медленно поворачивая её из стороны в сторону, затем расслабиться. Затем нужно

притянуть плечевые суставы высоко к ушам и в таком положении наклонить подбородок к груди.

Лицо. Участникам предлагается поднять брови как можно выше, широко открыть рот (как будто изображаете чувство сильного удивления). Затем плотно закрыть глаза, нахмуриться и наморщить нос. Сильно сжать челюсти и отвести уголки рта назад.

Грудь. Участникам предлагается сделать глубокий вдох и задержать дыхание на несколько секунд, затем расслабиться и вернуться к нормальному дыханию.

Спина и живот. Участникам предлагается напрячь мышцы брюшного пресса, свести лопатки и выгнуть спину.

Ноги. Участникам предлагается напрячь передние и задние мышцы бедра, держа колено в напряжённом полусогнутом положении, максимально потянуть на себя ступню и разогнуть пальцы, вытянуть голеностопный сустав и сжать пальцы ступни.

Сделайте 3-4 повтора комплекса. Каждый раз, когда вы даете отдых только что напряженным мышцам, обращайте внимание то, как это приятно и как вы хорошо себя чувствуете расслабленным. Многим людям это помогает справляться со стрессом и беспокойством.

Упражнение «Медитация»

Цель: избавление от психического дискомфорта.

Время: 15 - 20 минут.

Процедура: Ведущий психолог обращается к участникам со словами: «Выберите точку фокуса. Она может быть внутренней - мнимая сцена, или внешней – пламя свечи. Следовательно, глаза могут быть открытыми или закрытыми. Вначале очень сложно сконцентрироваться и избегать отвлекающих мыслей, поэтому точка фокусировки должна быть сильным смыслом, понятным и четким, чтоб в любой момент вы могли к ней вернуться. Точка фокуса обязательно должна быть чем-то успокаивающим для вас. Это может быть тропический пляж на закате дня, лесная поляна или

фруктовый сад в деревне рядом с домом бабушки и дедушки, где вы бывали в детстве. Старайтесь максимально задействовать все ваши чувства. Например, ваша точка фокуса - лес. Представьте, что вы идете по поляне, а холодная роса попадает вам на ноги, вы слышите пение многих птиц, почувствуете запах сосны, вдыхаете чистый воздух полной грудью. Картинка должна быть максимально живой.

Вопросы для обсуждения:

1. Что было для Вас самым полезным?
2. Что больше всего понравилось?

После этого была проведена повторная диагностика выявленных проблем, результаты которой приведены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты повторной диагностики выявленных проблем

Показатель	До	После
Уровень восприимчивости педагогов к новшествам	0,56	0,66
Мотивационная готовность педагогов к освоению новшеств	мотивы, связанные с возможностью самореализации личности выбрали 7 участников	мотивы, связанные с возможностью самореализации личности выбрали 10 участников
Уровень способности педагога к саморазвитию	25-45 баллов	40-55 баллов
Выраженность барьеров педагогической деятельности	не сложившаяся система саморазвития с препятствующими факторами.	рост потребности саморазвития с преобладанием стимулирующих факторов
Преобладающий уровень коммуникативного контроля	средний (73 % опрошенных)	средний (80 % опрошенных)
Оценка умений педагогического общения	средний балл 4-5	средний балл 6
Уровень стресса	у 66 % выявлено чрезмерное нервно – психическое напряжение	у 40 % выявлено чрезмерное нервно – психическое напряжение

Приведенная программа была реализована с группой начинающих педагогов в период с 12.09.2016 г. по 23.10.2016 г.

Выводы по параграфу. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в ходе реализации разработанной модели преодоления психологических барьеров были достигнуты поставленные цели по обеспечению условий, способствующих преодолению психологических барьеров начинающими педагогами через овладение знаниями о психологических барьерах в профессиональной деятельности с помощью, проведение тренинговых занятий и применение методов эмоционального воздействия.

Содержательный блок модели преодоления психологических барьеров сформирован в соответствии с целями современного образования и направлен на развитие тех качеств и способов деятельности педагогов, которые нужны им в период профессионального становления для включения в профессиональную деятельность.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2: У педагогов со стажем работы до 3 лет был выявлен низкий уровень восприимчивости к инновациям и невысокая потребность в самореализации и способность к саморазвитию. Основная масса членов данной группы имеет средний уровень коммуникативного контроля и способности к самораскрытию. Однако уровень нервно - психического напряжения в данной группе самый высокий.

Разработанная для данной группы педагогов модель преодоления психологических барьеров соответствует целям современного образования, обеспечила условия, способствующие преодолению психологических барьеров начинающими педагогами и направлена на развитие качеств, необходимых для включения в профессиональную деятельность в период профессионального становления.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Трудности, с которыми сталкиваются в своей деятельности начинающие педагоги, включают, в том числе, психологические барьеры. Критическим моментом в развитии этих психических состояний является период профессиональной адаптации до 2-х лет работы в школе, когда в напряженных условиях профессиональной деятельности происходит становление личностного смысла таковой.

Проведенный анализ научной литературы показал, что психологические барьеры исследовались в работах Р.С. Немова, Н.А. Подымова, В.И. Антонюка Р.М. Грановской и др. Проблемам профессионального становления педагогов также уделялось внимание в работах Е.А. Климова, Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер и др.

Изучение практики деятельности начинающих педагогов в образовательном учреждении позволило выделить противоречия между потребностью общества в педагоге, способном активно преодолевать трудности адаптации к профессиональной деятельности и недостаточной изученностью особенностей преодоления им психологических барьеров, препятствующих выполнению данной деятельности и потенциалом по преодолению начинающим педагогом психологических барьеров и отсутствием системы работы с данной категорией педагогов в образовательном учреждении.

В ходе эмпирического исследования было выявлено наличие психологических барьеров, связанных с применением инноваций, и барьеров общения у начинающих педагогов на фоне высокого уровня нервно-психического напряжения.

Целью разработанной модели преодоления психологических барьеров начинающими педагогами было обеспечение условий, способствующих преодолению психологических барьеров начинающими педагогами через овладение знаниями о психологических барьерах в профессиональной

деятельности, проведение тренинговых занятий и применение методов эмоционального воздействия для снижения рисков утомляемости, стресса, невротических и психосоматических расстройств, а также обеспечения положительного влияния на их профессиональную деятельность.

Повторная диагностика выявленных проблем показала, что содержательный блок модели преодоления психологических барьеров для данной категории педагогов сформирован таким образом, что позволил снизить антиинновационные барьеры и улучшить значения показателей коммуникативных навыков у начинающих педагогов.

Материалы исследования могут быть использованы психологическими службами образовательных учреждений для работы с начинающими педагогами, что положительно скажется на результатах их профессиональной деятельности и эмоциональном состоянии, а также будет соответствовать целям современного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: учеб, пособие. М.: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Алексашина И.Ю. Учитель и новые ориентиры образования (Гуманизация образования как предмет теоретической рефлексии и практического освоения учителем): монография. СПб., 1997. 153 с.
3. Антонюк В.И. Опыт исследования социально-психологических проблем системных нововведений: автореф.т дис. канд.филос.наук. -М., 1975. 22 с.
4. Бабушкин Г. Д. Социальная психология. Омск: Тара, 2000. 154 с.
5. Бадоев Т.Л. Динамика мотивов трудовой деятельности. Проблемы индустриальной психологии. Ярославль: ЯрГУ, 1979. 179 с.
6. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995. 201 с.
7. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. 352 с.
8. Бордовская Н.В. Психология и педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, С.И. Розум. СПб.: Питер, 2013. 621 с.
9. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М.: Педагогика, 1987. 184 с.
10. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подход в образовании. М.: Логос, 2009. 336 с.
11. Внедрение достижений педагогики в практику школы / Под ред. В.Е. Гурмана. М.: Педагогика, 1981. 221 с.
12. Гершунский, Б.С. Философия образования. М.: Флинта. 1998. 432 с.

13. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб.: OMS, 1994. 192 с
14. Ермолаева Е.Н. Фрустрация как социально-психологический феномен: дис.канд. психол. Наук. М., 1993. 153 с.
15. Замфир К. Удовлетворённость трудом. М.: Политиздат, 1983. 143 с.
16. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов – 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект, 2003. 336 с.
17. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства: учеб, пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений. М.: Логос, 1989. 295 с.
18. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
19. Кагермазова Л.Ц. Психологические барьеры в процессе общения: учебное пособие/ Сост. Л.Ц. Кагермазова. Нальчик, Издательский отдел КБИГИ, 2012. 260 с.
20. Камардина Г.Г. Психологические трудности общения: основы психотехнологии: учебное пособие. Ульяновск, 2000. 52 с.
21. Кан-Калик В.А. Педагогическое мастерство / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. М.: Педагогика, 1990. 114 с.
22. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
23. Карпов А.В. Психология деятельности: В 5 т. Т. I: Метасистемный подход / А.В. Карпов. М.: РАО, 2015. 546 с.
24. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления: монография/М.М. Кашапов. СПб.: Алетейя, 2000. 54 с.
25. Кедров Б. М. О творчестве в науке и технике / Б. М. Кедров. М.: Молодая гвардия, 1987. 92 с.
26. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Издат. центр Академия, 2005. 304 с.

27. Коваленко А.Г. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности учителя. М.: Астрель, 2009. 187 с.
28. Козлов, В.В. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом (учебно-методическое пособие). М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 640 с.
29. Колесникова И.А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: автореф. дис. д-ра пед. наук / И.А. Колесникова. Л., 1991. 38 с.
30. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года //Иновации в образовании. 2002. -№ 3. С. 24-33.
31. Косогова А.С. Становление педагога: проблема творческого самовыражения / А.С. Косогова. Иркутск: Изд-во Иркутского гос. пед. ун-т, 1999. 172 с.
32. Кригер Е.Э. Особенности профессионального становления педагога [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/4/Krigger.phtml> 01.11.2016.
33. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970. 158 с.
34. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985. 184 с.
35. Лапина О.А. Индивидуальность учителя: проблемы становления: монография / О.А. Лапина. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-т, 2004. 238 с.
36. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 445.
37. Лучкина Т.В. Основы личностно-профессионального саморазвития учителя / Т.В. Лучкина. Чита: Изд-во Забайкальского гос. пед. ун-та, 2004. 88 с.
38. Макаренко А.С., Соч., т. 5, 647 с.

39. Макарова Л.Н. Технологии профессионально-творческого саморазвития учащихся / Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов. М.: ТЦ Сфера, 2005. 96 с.
40. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. М., 1996. 308 с.
41. Макаровская И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе: дис. канд. психол. наук. СПб., 2003. 196 с.
42. Менеджмент в управлении школой / Сост. Т.М. Шамова. М.: НВ-Магистр, 1992. 232 с.
43. Мижериков В.А. Введение в педагогическую профессию / В.А. Мижериков, М.И. Ермоленко. М.: Педагогическое общество России, 1999. 288 с.
44. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. М.: Флинта: Московский психолого-социальный ин-т, 1998. 200 с.
45. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. М., 1995. 356 с.
46. Неймарк М.С. Некоторые проблемы личности школьника. М.: Знание, 1975. 64 с.
47. Немов Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
48. Немов Р. С. Психология: учеб. для студентов пед. вузов: в 2 кн. Кн.1: Общие основы психологии / Р. С. Немов. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1994. 572 с.
49. Никитина Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова. М.: Мастерство, 2002. 288 с.
50. Никифоров Г.С. Проблема профессионального здоровья. Психология профессионального здоровья: учебное пособие / Под ред. Г.С. Никифорова СПб.: Речь, 2006. 254 с.

51. Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя: автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1986. 18 с.
52. Новиков В.В. Социальная психология: феномен и наука. М., 2003. 187 с.
53. Нолиу З.А. Психологические особенности возникновения когнитивных барьеров в педагогическом общении: дис.канд.психол. наук. Ташкент, 1993. 152 с.
54. Парыгин Б.Д. Психологический барьер и его природа. Социальная психология и философия. Л.: Изд-во ЛГПИ им. Герцена, 1975. 176 с.
55. Парыгин Б. Д. Социальная психология: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направл. и спец. психологии / Б. Д. Парыгин. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2003. 615 с.
56. Подымалова Л.С., Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1977. 224 с.
57. Подымов Н.А. Влияние психологических барьеров на устойчивость профессиональной деятельности учителя// Научные труды Московского педагогического государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. М.: Прометей, 1998. 202 с.
58. Подымова Л.С. Подготовка учителя к инновационной деятельности: в 2-х частях.- М., 1995. 547 с.
59. Подымова Л. С., Подымов Н. А. Проблема личностного смысла в инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2004. № 1. С.74-84.
60. Попов С.В. Методологически организованная экспертиза как способ инициации общественных изменений // Кентавр. 2000. № 23. С. 2–7.
61. Психологический словарь/под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990, 318 с.

62. Путляева Р.В., Сверчкова Р.Т. Особенности познавательной деятельности в ситуациях непосредственного общения. М., 1982. 215 с.
63. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. СПб.: Питер, 2001. 432 с.
64. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 77-82.
65. Рогов Е.И. настольная книга практикующего психолога в образовании/ Е.И. Рогов.- М., 1995. 529 с.
66. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. М., 1994. 480 с.
67. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т 2. М.: Педагогика, 1989. 328 с.
68. Семёнова Е.М.. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учебное пособие. 3-е изд. М.: Психотерапия, 2006. 224 с.
69. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность /В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. М.: Магистр, 1997.512 с.
70. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования: материалы для педагогических размышлений. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 201 с.
71. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект пресс, 1995 .154 с.
72. Соловьева Т.С. Диагностика инновационного потенциала педагогического коллектива педагога [Электронный ресурс]: <http://zam.resobr.ru/archive/year/articles/539>. 01.11.2016.
73. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. М.: Московский социально-психологический институт; Флинта, 1998. 368 с.
74. Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления Учебник. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 416 с.
75. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А. Противодействие профессиональным деформациям // Народное образование. 2010. № 9. С. 15-21.

76. Тимонин А.И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета, автореферат дисс. д.п.н. Кострома, 2008. 46 с.
77. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности / С.А. Толочек. М.: Смысл, 2000. 199 с.
78. Хилл П. Наука и искусство проектирования. М.: Мир, 1973. 187 с.
79. Холл А.Д. Опыт методологии для системотехники// Советское радио. 1975. № 4. С. 21-25.
80. Хон А.М. Психологические барьеры при внедрении нововведений в школьную практику и некоторые пути их преодоления. Алма-Ата, 1986. 168 с.
81. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 2001. 134 с.
82. Шакуров Р.Х. Теоретико-методологические основы психологии: новая научная парадигма // Магистр.1997. Спец.выпуск. С. 17-21.
83. Шакуров, Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р. Х. Шакуров. Казань: Изд-во Центра инновационных технологий, 2001. 180 с.
84. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя / Е.Н. Шиянов. М. Ставрополь, 1991. 179 с.