

Министерство образования и науки Челябинской области
Челябинский институт развития профессионального образования

ЧЕРНИКОВА Е.Г.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ
НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

(методическое пособие)

Челябинск

2006

Психологическая поддержка начинающих педагогов на этапе адаптации к профессиональной деятельности: методическое пособие / авт.-сост. Е. Г. Черникова; МОиН Челяб. обл., Челяб. ИРПО. – Челябинск, 2006. – 80 с.

Предлагаемое методическое пособие является научно-методическим и практическим. В нем представлен подход к организации психологической поддержки начинающих педагогов, направленной на предупреждение кризисов профессионального становления на этапе адаптации к педагогической деятельности. Содержится теоретический обзор психолого-педагогической литературы по проблеме становления профессиональной деятельности начинающих педагогов. Приводится анализ профессиональных затруднений начинающих специалистов, способствующих развитию кризисных состояний.

В практической части пособия представлена программа профилактической работы, целью которой является актуализация профессионально-психологического потенциала личности молодого педагога, развитие ключевых квалификаций, формирование навыков поддержания психологического здоровья. Для планирования и организации подобной работы в образовательном учреждении можно использовать рекомендуемую литературу, а также методические рекомендации для психолога.

Методическое пособие представляет интерес для руководителей образовательных учреждений, заместителей директора, руководителей методических объединений педагогов, психологов, начинающих педагогов, имеющих затруднения в процессе профессиональной адаптации и освоении педагогической деятельности, а также для молодых педагогов, желающих повысить свою психолого-педагогическую компетентность, развить ключевые квалификации и приобрести навыки поддержания психологического здоровья.

АВТОР-СОСТАВИТЕЛЬ:

Е. Г. Черникова, заведующая лабораторией социологических исследований
Челябинского ИРПО

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Н.Г. Быструшкина, кандидат психологических наук

Г.А.Герцог, кандидат философских наук

Е.В. Рябышева, кандидат педагогических наук

Челябинский институт развития
профессионального образования, 2006

Оглавление

Введение	3
1. Кризисы профессионального развития в педагогической деятельности	5
2. Профессиональное становление начинающего педагога	11
3. Исследование профессиональных затруднений начинающих педагогов	19
4. Теоретические и методологические основы психологического сопровождения начинающих педагогов	23
5. Программа психологической профилактики кризисов профессионального становления в педагогической деятельности	34
6. Список литературы	53
Приложения	58

Введение

Приток молодых специалистов в учреждения образования с каждым годом сокращается. Приступив к выполнению педагогической деятельности, молодой специалист сталкивается с трудностями профессиональной адаптации, несовпадением профессиональных ожиданий и реальной действительности. Согласно результатам Л.В. Кандыбович и Л.М. Митиной, кризис рождения профессионала в педагогической деятельности сопровождается тем, что, например в операциональной сфере молодые педагоги напрямую переносят педагогические технологии, методы, приобретенные в вузе; используют стереотипные обучающие технологии. У молодых педагогов недостаточно развита мотивационная сфера, в смысловой сфере профессиональной деятельности отмечают отсутствие целостного профессионального «Я». Молодые специалисты, настроенные на учительскую профессию, менее четко ориентированы на ее традиционные ценности. Лидирующим мотивом выбора педагогической профессии становится не любовь к детям, а получение знаний, позволяющих в будущем избрать привлекательную профессию (Н.А.Юдина). По данным исследований С.Г. Вершловского лишь около 7% молодых педагогов включились без всяких проблем в педагогическую деятельность, 40% считают, что их прежние представления об учительском труде не совпали с реальной практикой, каждый третий отмечает, что ему не даются контакты с учащимися

Молодые учителя, придя в школу, имеют теоретические знания своего предмета, но испытывают трудности в организации учебной деятельности учащихся: в активизации самостоятельной работы учащихся, в воспитании у них положительного отношения к учению, в отборе учебного материала по степени сложности. Т.С. Полякова, исследуя дидактические затруднения начинающих учителей, установила, что доминирующие затруднения наблюдаются в выполнении диагностического и стимулирующе-регулирующего компонентов педагогической деятельности, в реализации наиболее актуальных дидактических проблем (в формировании у учащихся навыков учебного труда, рационального расхода времени, выработки навыков правильного пользования чертежами, графиками, таблицами, схемами. Учителя чувствуют себя теоретически плохо подготовленными к формированию навыков учебного труда (отсутствует опыт -38,4%, не выработалась система по формированию навыков учебного труда – 17,1%). Причины затруднений учителя видят в субъективных факторах - не хватает наблюдательности - 22,6%, нерешительность, неумение быстро принимать решения - 15,2%.

Взросшие требования общества, педагогического коллектива и деятельности вступают в противоречие со сформированными в вузе характеристиками личности, знаниями и умениями. В этой возрастной группе обнаруживается самый высокий процент (28,3%) учителей, не соответствующих занимаемой должности (Левитан К.К.).

Исследователями установлено, что для многих молодых педагогов этот кризис разрешается конструктивно, происходит перестройка смысловых структур профессионального сознания, переориентация на новые цели, подготовка смены способов выполнения деятельности. В других случаях возможен срыв, приводящий к смене профессии или смещению основных мотивов в другие сферы жизни. Этот путь считается неконструктивным. На каждом возрастном и профессиональном этапе возникает своя специфическая, требующая решения проблема. Пути прохождения кризисов оказывают существенное влияние на развитие личности профессионала.

Таким образом, проблема изучения затруднений молодых педагогов в процессе адаптации к профессиональной деятельности и связанная с этим проблема профилактики профессионального кризиса являются актуальными для современной педагогической практики. Решение данных проблем может осуществляться через организацию психологической поддержки начинающих педагогов в рамках непрерывного образования.

1. Кризисы профессионального развития в педагогической деятельности

Психологическая наука различает четыре ключевых понятия, которыми можно описать критические ситуации. Это понятия стресса, фрустрации, конфликта и кризиса. Жизнь человека в значительной степени неопределенна и потому шире любых научных классификаций, и усмотреть четкую границу между этими понятиями удастся далеко не всегда. *Стресс* (от англ. Stress – напряжение) – неспецифическая реакция организма на ситуацию, которая требует большей или меньшей функциональной перестройки организма, соответствующей адаптации. Естественная природа стрессовых реакций проявляется в том, что жизнь без стресса немыслима, а «полная свобода от стресса, - как пишет Г. Селье, - означает смерть». Важно иметь в виду, что любая новая жизненная ситуация вызывает стресс, но далеко не каждая из них является критической. Критические состояния вызывает дистресс, который переживается как горе, несчастье, истощение сил и сопровождается нарушением адаптации, контроля, препятствует самоактуализации личности.

Фрустрация – (от лат. frustratio – обман, тщетное ожидание, расстройство) определяется как состояние, вызванное двумя моментами. Наличие сильной мотивированности достичь цели (удовлетворить потребность) и преграды, препятствующей этому достижению. Преградами на пути к достижению цели могут оказаться причины различного характера: физического (лишение свободы), биологического (болезнь, старение), психологического (страх, интеллектуальная недостаточность), социально-культурного (нормы, правила, запреты). С точки зрения нарушений в сфере поведения фрустрация может проявляться на двух уровнях: как утрата волевого контроля (дезорганизация поведения) или как снижение степени обусловленности сознания адекватной мотивацией (потеря терпения и надежды).

Конфликт – (от лат. conflictus - столкновение) как критическая психологическая ситуация предполагает наличие у человека довольно сложного внутреннего мира и актуализацию этой сложности требованиями жизни. И если при фрустрации преградой являются внешние причины или же внутренние, не подлежащие, так сказать, обсуждению, то причины, порождающие конфликт, не являются самоочевидными. Они не представляют безусловного «табу» и всегда сплетены с условиями проблемной задачи. В случае конфликта именно сознание должно соизмерить ценность мотивов, сделать между ними выбор, найти компромиссное решение.

Кризис - (от греч. *krisis* – решение, поворотный пункт) характеризует состояние, порождаемое вставшей перед индивидом проблемой, от которой он не может уйти и которую не может разрешить в короткое время и привычным способом (смерть близкого человека, тяжелое заболевание, изменение внешности, резкое изменение социального статуса и т.п.). Различают два типа кризисных ситуаций в зависимости от того, какую возможность они оставляют для человека в реализации последующей жизни. Кризис первого типа представляет собой серьезное потрясение, сохраняющее определенный шанс выхода на прежний уровень жизни. Ситуация второго типа – собственно кризис – бесповоротно перечеркивает имеющиеся жизненные замыслы, оставляя в виде единственного выхода из положения изменение самой личности и ее смысла жизни.

Процесс преодоления кризисных ситуаций Ф.Е. Василюк назвал переживаниями. Он рассматривает переживание как внутреннюю интеллектуально-волевую работу по восстановлению душевного равновесия, утраченной осмысленности существования («производство смысла») в кризисной ситуации. Таким образом, кризисные ситуации требуют от человека внутренней работы. Разного рода стрессовые реакции часто проявляются в виде предельной активации внутренних ресурсов личности, отстаивающей свои прежние возможности реализации жизненных замыслов. Более трудные ситуации могут потребовать от человека пересмотра уровня своих жизненных притязаний и одновременной реконструкции своего «Я».

Обратимся к научному определению понятия «кризис». Психологический словарь определяет кризис как резкий перелом, связанный с переходом человека от одной стадии возрастного развития к другой, то есть развитие человека в онтогенезе и филогенезе. Возрастной аспект понятия «кризис» рассматривается как в отечественных, так и зарубежных психологических теориях. В отечественной психологии представление о возрастном кризисе возникает в исследованиях П.П. Блонского, а затем развивается в работах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Т.В. Драгуновой, Д.Б. Элькоина и других. Наиболее глубоко исследованы кризисы детства. «Под кризисами имеются в виду переходные периоды от одного этапа детского развития к другому. Кризисы возникают на стыке двух возрастов и знаменуют собой завершение предыдущего этапа развития и начало последующего».

Основываясь на концепции профессионального становления личности, Э.Ф. Зеер определяет кризисы «как резкие изменения вектора её профессионального развития». Непродолжительные по времени, они наиболее ярко проявляются при переходе от одной стадии профессионального становления к другой.» Отмечается, что кризисы протекают,

как правило, без ярко выраженных изменений профессионального поведения, однако происходящая перестройка смысловых структур профессионального сознания, переориентация на новые цели, коррекция и ревизия социально-профессиональной позиции подготавливают смену способов выполнения деятельности, ведут к изменению взаимоотношений с окружающими людьми, а в отдельных случаях – к смене профессии.

Э.Ф. Зеер выделяет следующие кризисы профессионального развития личности педагога, характерные для периода взрослости:

- *кризис профессиональных ожиданий* (18-20 лет), связан с трудностями профессиональной адаптации, несовпадением профессиональных ожиданий и реальной действительности.
- *Кризис профессионального роста* (23-25 лет), вызван неудовлетворённостью возможностями занимаемой должности и карьерой, либо потребностью в дальнейшем повышении квалификации, либо созданием семьи и ухудшением финансовых возможностей.
- *Кризис профессиональной карьеры* (30-33 года), вызван неудовлетворённостью собой и своим профессиональным статусом, ревизией профессиональной “Я- концепции”, новой доминантой профессиональных ценностей.
- *Кризис социально-профессиональной самоактуализации* (40-42 года), вызван неудовлетворённостью возможностями реализовать себя в сложившейся профессии, недовольством собой, своим социально-профессиональным статусом, психофизиологическими изменениями и ухудшением состояния здоровья, сформировавшимися профессиональными деформациями.
- *Кризис утраты профессиональной деятельности* (55-60 лет), вызван уходом на пенсию и новой социальной ролью, новым способом жизнедеятельности, сужением социально-профессионального поля, психофизиологическими изменениями и ухудшением состояния здоровья.
- *Кризис социально-психологической адекватности* (65-70 лет), вызван социально-психологическим старением, утратой профессиональной идентификации, неудовлетворённостью жизнью.

Кризисные моменты, подчёркиваемые в периодизациях возрастного развития, частично совпадают с основными кризисами профессиональной жизни. Многие авторы считают, что нормативные кризисы взрослой жизни неразрывно связаны с профессиональным развитием. Так, Л.И. Анцыферова указывает, что первый нормативный кризис взрослой жизни, падающий на период ранней взрослости, связан с задачей окончательного перехода к самостоятельной жизни и независимости от

родителей. Но на этот же период, как правило, приходится и начало самостоятельной профессиональной деятельности – “кризис рождения профессионала”. Выделяют целый ряд психологических сложностей этого периода: трудность вхождения в жёсткий режим, неуверенность в своих возможностях, необходимость доучиваться, а иногда и переучиваться, адаптацию к профессиональным взаимоотношениям. В педагогической деятельности, согласно результатам исследований Л.В. Кандыбович и Л.М. Митиной, данный кризис сопровождается следующими особенностями профессиональной деятельности. Например, в операциональной сфере молодые педагоги напрямую переносят педагогические технологии, методы, приобретённые в вузе, на практическую деятельность, используют стереотипные обучающие технологии. У 13,7% молодых учителей недостаточно развита мотивационная сфера. В смысловой сфере профессиональной деятельности молодых учителей в период адаптации отмечают отсутствие целостного профессионального «Я». Исследователями установлено, что для многих молодых учителей этот кризис в профессиональной жизни разрешается независимо от общих обстоятельств жизни человека, в то же время его могут углублять трудности эмансипации в семье и проблемы личной жизни – в этих случаях адаптация в профессиональной сфере замедляется, также возможен и срыв, приводящий к попытке смены работы.

Следующий нормативный кризис приходится на тридцатилетие. Он считается одним из самых острых кризисов возрастного развития. С профессиональной стороны выделяют следующее его содержание: потребность в подведении промежуточных итогов, чувство некоторого застоя и потребность в ощутимых переменах наряду с некоторым страхом перед ними. Л.Н. Корнеева выделяет следующие возможные пути разрешения этого кризиса: 1.- прекращение профессионального роста, выражающееся в стабилизации на достигнутом уровне, ограничении профессиональных притязаний и смещении основных мотивов в другие сферы жизни; 2- упрочение одной из сторон профессиональной, выбор одного из наиболее успешных профессиональных направлений и повышение квалификации без выхода за его узкие границы; 3- конструктивное разрешение – профессионал находит новые пути развития, приводящие к выходу на качественно иной, более высокий профессиональный уровень; 4 – деструктивное разрешение – срыв, выражающийся в конфликтах, смене работы, попытке начать всё сначала.

Нормативный “кризис середины жизни”(40-44года) в профессиональной жизни некоторыми авторами трактуется как “возможность последнего рывка в достижении желаемого профессионального уровня”, указывают на связанное с этим увеличение

темпов работы, дополнительные нагрузки, приводящие к перенапряжению, следствием которого может стать утомление, апатия, снижение эффективности деятельности, соматические заболевания.

Развитие профессиональных кризисов подчиняется тем же закономерностям, что и развитие возрастных кризисов. Например, такой фактор, как преемственность, выделенный Л.С. Выготским, выражающийся в том, что силы, движущие развитием человека в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к необходимости нового этапа, применительно к профессиональному развитию выражается в следующем: человек на данном возрастном этапе выполняет определённую деятельность, что составляет его социальную ситуацию развития. В какой-то момент его перестаёт удовлетворять что-то в этой деятельности (отношения окружающих, зарплата, условия) и у него изменяется отношение к профессиональной деятельности, старые мотивы отмирают, новые мотивы и цели рождаются. Специалист изменяет свою профессиональную деятельность, например, поднимается на уровень мастерства, у него возникают новые психические качества, новообразования – позиция мастера. Благодаря этому специалист переходит на новый профессиональный уровень, у него возрастает уровень притязаний, складываются новые мотивы самоизменения, так как человек сталкивается с необходимостью развивать у себя новые психические качества. Так начинается новый цикл профессионального развития.

Кризис, нарушая привычный ход жизни, дезорганизуя, или даже делая невозможной обычную жизнедеятельность, требует от человека переосмысления своей жизни в её наиболее существенных составляющих, переосмысления своих жизненных целей, отношений с окружающими, образа жизни и др. Успешное преодоление кризиса является жизненно значимой задачей для человека, а результатом его разрешения часто становится появление каких-то новых качеств жизни.

Общей характеристикой всех критических жизненных ситуаций является необходимость их конструктивного разрешения. На каждом возрастном этапе возникает своя специфическая, требующая решения проблема. Пути прохождения кризисов оказывают существенное влияние на развитие личности профессионала.

Успешное разрешение кризиса является залогом дальнейшего развития здоровой личности и необходимым фактором эффективного проживания последующих стадий. Например, на стадии средней зрелости, продолжающейся, по Эриксону, почти 40 лет (от 26 до 64 лет), содержание кризиса связано с формированием продуктивного, творческого отношения к жизни в противовес инертности, застою. Это время самореализации личности, её самоактуализации, взлёта её социальных и творческих возможностей. Для

здоровой личности характерен выход за пределы собственных нужд, ощущение своей ответственности за этот мир, своей способности и обязанности заботиться о других. Чувство заботы, по Эриксону, психологически противоположно апатии, безразличию поглощённости собой, характерным для необретших чувства собственной продуктивности.

По Эриксону, человек способен преодолевать трудности психосоциального характера и то, как человек справляется со своими трудностями, становится ключевым фактором в его понимании жизни. В соответствии с такой позицией каждый психологический кризис - это не угроза катастрофы, а скорее вызов, потенциально ведущий человека к личностному росту, увеличению его зрелости и адаптивности.

Эта идея поддерживается и развивается современной психологией. Так, один из классиков гуманистической психологии Р. Мэй считает, что предельная целостность человеческой личности не только невозможна, но и нежелательна; цель - не абсолютная гармония и не застой, к которому могло бы привести полное устранение конфликтов, а творческое превращение конфликтов в конструктивные. Установлено, что кризисный период для многих проходит безболезненно и связан с нарастанием самореализации человека. Нежелание человека идти на изменение в системе ценностей приводит к росту противоречий внутри личности, к нарушениям его социального и профессионального функционирования.

2. Профессиональное становление начинающего педагога

Вопросу изучения становления профессиональной квалификации и профессионального развития учителя уделяется значительное внимание в отечественной и зарубежной научной литературе и практике. Становление профессиональной квалификации и профессионального развития следует рассматривать в контексте профессиональной деятельности. Важнейшую роль с точки зрения становления специалиста играет собственно профессиональная подготовка будущего учителя или воспитателя. Считается, что, закончив педагогический вуз, будущий учитель имеет необходимый уровень квалификации для осуществления самостоятельной педагогической деятельности. Психолого-педагогическая подготовленность выпускника педвуза, определённая государственным образовательным стандартом, состоит в наличии знаний методологических основ и категорий педагогики, закономерностей социализации и развития личности: сущности, целей и технологий воспитания и обучения, законов возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей, подростков, юношества. Современная школа предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке учителя. Педагог должен обладать богатым творческим потенциалом, ответственностью, способностью принимать самостоятельные решения в сложных педагогических ситуациях, видеть в себе источник личностного и профессионального развития. Сегодня особенно остро ощущается потребность в педагоге, способном научить детей сосуществовать и взаимодействовать друг с другом. (Л.М. Митина, 2004, с. 4) В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивается: развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны» (Орлов, с. 57). Для реализации этой цели нужно не только обновление содержания и технологий образования, но, прежде всего, подготовить учителя, способного решать эти сложные социально-педагогические задачи.

От квалификации педагогических работников зависит качество выполняемых ими функций. Понятие качества определяется ориентирами, которые являются социально (или лично) ценными. С позиций идей гуманизма и демократизма социально ценными признаются условия в образовательном пространстве, побуждающие участников

образования к внутреннему раскрепощению, к проявлению инициатив, творческих потенциалов.

В университетах учится новое поколение, которое отличается от старшего новыми идеалами, смелыми суждениями, желанием больше сил затратить на формирование себя. У них нет слепого подражания кумирам. Поэтому себя видят как самостоятельную личность, которая самовоспитывается, вбирая самое интересное из семьи, истории и культуры

Анкетирование абитуриентов, поступающих в Московский государственный педагогический университет, проведенное группой исследователей под руководством В.А. Слостенина, позволило выявить ряд факторов, влияющих на выбор педагогической профессии, определить их значимость и выстроить ранжированный ряд:

- 1) интерес к учебному предмету – 27,2%;
- 2) желание обучать данному предмету – 16,2%;
- 3) стремление посвятить себя воспитанию детей – 19,2%;
- 4) осознание педагогических способностей- 6%;
- 5) желание иметь высшее образование – 13%;
- 6) представление об общественной важности, престиже педагогической профессии- 12,2%;
- 7) стремление к материальной обеспеченности – 2,2%;
- 8) так сложились обстоятельства – 4%.

Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволил В.А. Слостенину сделать вывод о том, что лишь немногим более половины будущих учителей выбирают профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности (склонность к обучению и воспитанию, интерес к детям) (Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Школа-Пресс, 1997, с. 56).

«... Профессиональная пригодность к педагогической деятельности предполагает наличие у человека физического здоровья, хороших речевых данных, уравновешенности нервной системы, способности выдерживать воздействия сильных раздражителей, проявлять выдержку и т.д. К числу личностных качеств, характеризующих пригодность к педагогической деятельности, относят: склонность к работе с детьми, коммуникабельность, тактичность, наблюдательность, развитое воображение, организаторские способности, высокую требовательность к себе, профессионализм, компетентность и профессиональную культуру.» (с. 156, Горелова.)

Переход от деятельности учебной к самостоятельному труду требует определенного периода, в ходе которого происходит осмысление ведущих целей деятельности, ее принципов, приведение в соответствие профессиональных знаний, умений и навыков с требованиями профессии. Особое значение имеет период профессиональной адаптации. От ее характера, результатов, сроков зависит эффективность всей последующей деятельности молодых специалистов, рост их профессионального мастерства. Первые пять лет - это время адаптации выпускника к условиям работы в школе.

Большинство авторов рассматривают этап становления деятельности педагога как период вхождения в профессию, адаптации к ней, освоения азов педагогической деятельности. *Под адаптацией понимают процесс активного включения в новую социальную среду, освоение соответствующих норм, ценностей и требований, как приспособление к новым для личности условиям деятельности.* (С.Г. Вершловский, 1978) Такие авторы, как Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Л.М. Митина не выделяют на этапе адаптации отдельных фаз, стадий. Некоторые ученые предлагают деление на стадии в соответствии с решаемыми задачами. Например, у С.Г. Вершловского (вхождение, освоение, утверждение). Г.Н. Сериков выделяет на этапе адаптации разные состояния в становлении квалификации молодого специалиста – установившееся и противоречивое. Выделение разных состояний представляется нам важным, так как позволяет детальнее вычленить профессиональные затруднения, с которыми сталкивается молодой специалист и выделить оптимальные условия для успешного становления педагогической деятельности.

Процесс профессионального становления – это накопление опыта практической деятельности, приобретение мастерства. Б.Г.Ананьев отмечал, что «соединение знаний с опытом относится к важнейшим условиям формирования человека как субъекта деятельности, постоянного совершенствования его мастерства в определенной сфере деятельности». Э.Ф. Зеер называет этот период – молодость и характеризует его как возраст социально-профессиональной активности людей, осознавших правильность профессионального выбора и оставшихся в педагогической профессии. Автор указывает на то, что для них актуальным становится профессиональный рост. Некоторые молодые специалисты начинают испытывать психологический дискомфорт, обусловленный нереализованными возвышенными профессиональными планами и психологическим насыщением профессиональным трудом. Отсутствие реальных профессиональных достижений, неопределенность перспектив карьеры актуализируют рефлексию своего бытия, порождают самоанализ и самооценку Я-концепции. Наступает период душевной смуты. Ревизия профессиональной жизни инициирует определение новых жизненно

важных целей, таких как совершенствование и повышение профессиональной квалификации, инициирование повышения в должности и смена места работы, выбор смежной специальности или новой профессии.

С.Г. Вершловский связывает период адаптации с формированием стиля деятельности и выделяет в нем три этапа: вхождение в новую деятельность, освоение и утверждение собственного стиля. Период характеризуется высоким эмоциональным напряжением молодого специалиста, требующим мобилизации всех внутренних ресурсов. Ошибки и неудачи вызывают огорчения, а иногда и чувство разочарования. По мнению этого ученого, особенности протекания начального периода деятельности детерминируют ее развитие на последующих. 44% опрошенных учителей, испытавших неудовлетворенность своими первыми днями работы, спустя один, два года хотели бы оставить педагогическую работу. Среди тех, кто в целом удовлетворен началом пути, таковых оказалось лишь 14%.

Анализ научных исследований в области подготовки будущих учителей подтверждает тот факт, что большинство молодых учителей имеют достаточный объем знаний, но не умеют применять теоретические знания на практике. Профессионально-педагогическая компетентность низка. Формируется стиль деятельности, идет «процесс постепенного «собирания» деятельности из отдельных разрозненных действий в систему, подчинённую определенным целям». Молодые учителя испытывают трудности в проектировочной, организаторской и коммуникативной деятельности, проблемы в организации внеурочной работы и сотрудничестве с семьей учащихся. 32% затруднились наладить свой режим. Осуществляется поиск наиболее оптимальных для личности способов самореализации в профессии. Наиболее динамичны виды деятельности, связанные с методическим планированием (распределение материала темы по урокам, составление плана, конспекта урока, подбор теоретического материала к уроку).

По данным исследований только 7% опрошенных учителей, вспоминая начало своей профессиональной деятельности, отметило, что не сталкивались с какими-то неожиданностями (С.Г.Вершловский,1978).

Н.В. Ключева отмечает, что молодой специалист на старте педагогической деятельности знает достаточно, но мало умеет. Производительный труд имеет исполнительный характер. Значительную часть свободного времени занимает подготовка к урокам. 6% молодых учителей отмечают трудности при проведении уроков (поддержание дисциплины, умение овладеть вниманием класса, доступно излагать материал и др.). Молодые учителя испытывают трудности в организации учебной деятельности учащихся, а именно, в активизации самостоятельной работы учащихся, в воспитании у них положительного отношения к учению, в отборе учебного материала по

степени сложности. Постепенно учитель овладевает нормами профессиональной деятельности и профессионального общения, пониманием смысла профессии и своей причастности. Т.С. Полякова, исследуя дидактические затруднения начинающих учителей, установила, что доминирующие затруднения наблюдаются в выполнении диагностического и стимулирующе-регулирующего компонентов педагогической деятельности, в реализации наиболее актуальных дидактических проблем. Отмечены трудности в формировании педагогом у учащихся навыков учебного труда, рационального расхода времени, выработки навыков правильного пользования чертежами, графиками, таблицами, схемами. Учителя чувствуют себя теоретически плохо подготовленными к формированию навыков учебного труда (отсутствует опыт -38,4%, не выработалась система по формированию навыков учебного труда – 17,1%). Причины затруднений в стимулирующе-регулирующем компоненте учителя видят в субъективных факторах - не хватает наблюдательности - 22,6%, нерешительность, неумение быстро принимать решения - 15,2%.

Постепенно, по мере овладения профессией, формируется ответственность за дело, происходит уточнение критериев оценки себя как профессионала. Возросшие требования общества, педагогического коллектива и деятельности вступают в противоречие со сформированными в вузе характеристиками личности, знаниями и умениями. В этой возрастной группе обнаруживается самый высокий процент (28,3%) учителей, не соответствующих занимаемой должности [Левитан К.К. Основы педагогической деонтологии. М., 1981]. . Профессиональное становление идет замедленными темпами, т.к. превалирует стремление удовлетворить требованиям значимой среды. (Н.В Ключева)

Большинство авторов при рассмотрении сущности процесса адаптации учителя отмечают, что основной движущей силой этого процесса является разрешение противоречий, лежащих в его основе (С.Г. Вершловский, А.Г. Мороз, В.Н. Турченко, Г.Н. Федосимов, А.Н. Ходаков и др.). Л.В. Кандыбович считает, что *основным психологическим условием, обеспечивающим профессиональное становление, являются ситуации затруднения в профессиональной деятельности*. В их основе лежит неопределенность в операционной (некомпетентность, отсутствие опыта), мотивационной (нежелание действовать), смысловой (потеря или отсутствие перспективы) сферах, а также выбор способов снятия внутренней конфликтности в ситуациях затруднения, готовность к самоизменению, профессиональному самосовершенствованию. В более ранних исследованиях к проблеме затруднений молодых специалистов обращались разные авторы (А.П. Акимова, Ю.К. Бабанский, А.Д. Деминцев, Г.А. Засобина, Т.С. Полякова, Н.В. Кузьмина).

Первые серьезные исследования затруднений в педагогической деятельности принадлежат Н.В. Кузьминой. В ее работе исследование проводилось по программе, основанной на предложенной автором структуре педагогической деятельности, в остальных работах концептуальный аппарат менее определен. Рассмотрены лишь трудности в отдельных компонентах деятельности. Н.В. Кузьмина определяет трудность как «субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности, которое вызывается внешними факторами деятельности и зависит от самих факторов образовательной, нравственной и физической подготовленности человека к деятельности и отношения к ней (Н.В.Кузьмина, с.63). Процесс отыскания способа ее решения вызывает состояние не только напряженности, волевой собранности, эмоционального подъема. (рост, душевное здоровье и успешность педагогического взаимодействия) Стимулирующая функция трудностей, являющаяся условием активного отношения к педагогическим задачам, мобилизационной готовности к их решению, определяет позитивную роль затруднений в процессе овладения педагогическим мастерством. (Т.С. Полякова, с.12)

Исследователями установлено, что наиболее интенсивно приобретение педагогических навыков и умений осуществляется начинающими учителями в коммуникативной области, однако отмечается высокая интенсивность трудностей в создании благоприятной морально-психологической атмосферы в процессе обучения, предупреждении конфликтных ситуаций, убеждении учащихся, в сплочении ученического коллектива и организации влияния коллектива на отдельных учащихся. Установлено, что напряжение затруднений в этих видах деятельности не ослабевает по мере накопления педагогического опыта.

Формированию, совершенствованию коммуникативного компонента педагогических способностей учителя посвящено значительное количество педагогических и психолого-педагогических исследований. Однако в них слабо представлена проблематика трудностей общения учителей на этапе их адаптации к профессии и в связи с их личностными особенностями. Данные проведенного Т.А. Аржакаевой исследования показывают, что большинство начинающих учителей (от 78% до 95%) осознают у себя наличие определенных трудностей общения. Самой значимой сферой педагогического взаимодействия называют контакты с учащимися (84%), а самыми неблагополучными, дискомфортными называют контакты с администрацией и родителями учащихся (100% и 67%). Самыми затруднительными называются следующие коммуникативные ситуации: неожиданное, без предупреждения посещение завучем или директором урока, разговор с завучем или директором по поводу

решения возникающих проблем, знакомство с родителями, проведение родительского собрания, индивидуальная беседа с родителями ученика по поводу его учебных неудач и недисциплинированности. Среди ситуаций совместной деятельности и общения с учениками наибольшие затруднения вызывают: организация и проведение совместного досуга, внеурочных мероприятий с детьми (20%), установление контакта с замкнутыми детьми (12%), оценка знаний, поведения учащихся, применение порицания, наказания (10%). Таким образом, было установлено, что трудности общения начинающих учителей проявляются:

- в установлении контакта и взаимодействии с родителями учеников (40%), (главным образом из-за возрастного барьера, недоверия к компетентности молодых учителей со стороны родителей);

- в установлении контакта с детьми, формировании отношения детей к себе как к учителю (27%), (главным образом из-за проблем организации дисциплины, создания доброжелательной атмосферы в классе, поиска «ключика» к нестандартным детям);

- в осознании и освоении в процессе профессиональной деятельности новой социальной роли (17%), (главным образом в связи с изменением позиции субъекта с обучаемого, руководимого на обучающего, руководящего во взаимодействии с учениками, установлением оптимальной дистанции в отношениях с опытными коллегами и администрацией, с принятием на себя роли компетентного советчика и помощника в контактах с родителями учеников);

- в отношениях со старшими по возрасту и опытными коллегами (16%);

- в переживании неуверенности в своих в своих коммуникативных возможностях, компетентности, умелости (15%).

Начинающие учителя, переживающие трудности в общении, характеризуются следующими личностными особенностями: некоторая скованность, принужденность в установлении контактов, невысокое мнение о собственных коммуникативных способностях, средний уровень самоуважения, самопринятия, невысокая склонность к самораскрытию в ходе контакта. Согласимся с исследователями, что трудности профессионального общения начинающих учителей связаны не только с характеристиками субъектов общения учителя (учеников, родителей, коллег), но и с неконтактными личностными свойствами самих учителей. (коммуникативная пассивность, неуверенность в себе, робость, замкнутость, необщительность, зависимость от внешних обстоятельств и оценок, безынициативность, недостаточный самоконтроль и саморегуляция).

Мы разделяем мнение многих авторов (Ковалев Г.А., Петровская Л.А., Яценко Т.С. и другие), что одним из эффективных путей психологической помощи учителю в преодолении и предупреждении трудностей общения является активная коммуникативная подготовка средствами социально-психологического тренинга. Подтверждением этому служат результаты положительной динамики изменений коммуникативной сферы в ходе тренингов, проводимых автором с молодыми педагогами Центрального района в 2001-2004годах.

Многими исследованиями установлено, что прежде всего, молодой учитель испытывает трудности в воспитательной работе, до 90% начинающих учителей самые серьезные трудности испытывают при проведении внеклассных мероприятий и в отношениях с детьми. (В.А. Афанасов, Н.В. Кузьмина, М.В. Соколов, Т.С. Полякова и др.). Свои воспитательные решения учителя, работающие в течение первого полугодия, оценивают как ошибочные в три раза чаще, чем на третьем году работы в школе. Напряжена эмоциональная сфера. В субъективно сложных ситуациях молодой учитель испытывает неуверенность, страх, растерянность. Ошибки и неудачи вызывают огорчения, разочарования. В течение первого года работы среди значимых событий 70% отметили различные конфликтные ситуации, 42% из них – дисциплинарные конфликты. В течение второго года доля дисциплинарных конфликтов уменьшается (с 42% до 15%), доля нравственных конфликтов возрастает (с 2% до 12%). В качестве причин трудностей в коммуникативном компоненте молодыми учителями называются отсутствие практической подготовки по выработке умения входить в контакт с детьми, организовывать внеклассные мероприятия, убеждать, внушать, доказывать, интересно рассказывать. Среди причин субъективного характера отмечают неумение быстро входить в контакт с людьми, отсутствие внеучебных увлечений, привлекающих школьников к общению, отсутствие специальных способностей (музыкальных, технических, артистических и др.), неуравновешенность характера. Выявлено, что навыками и умениями коммуникативной и организационно-методической деятельности учителя овладевают в первую очередь. Трудности некоммуникабельности успешно преодолеваются с приобретением опыта. Трудности стимулируют активность, побуждая к анализу, оценке правильности и эффективности собственных действий. На 2-3 году работы более эффективным становится общение с учащимися. По данным (Ходаков) 40% опрошенных педагогов характеризуют свои контакты с учащимися как хорошие, и только 6% как неудовлетворительные.

Важной особенностью творчески работающего учителя является его способность предвидеть трудности, умение предупреждать серьезные конфликты. Исследованиями

установлено, что стаж сам по себе не вносит серьезных изменений: стараются предвидеть трудности и конфликты, принимают меры к их устранению 9,3% среди работающих 1 год, 10% - 2 года, 10,9% - 3 года, 10,1% - 4 года, 14% - 5 лет. (С.Г. Вершловский., 1986)

Недостаточность психолого-педагогической подготовки отмечается большинством исследователей (Э.Ф. Зеер, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.К. Кулюткин, В.Б. Ольшанский, А.Б. Орлов, В.И. Страхов, А.И. Щербаков, Т.С. Яценко и др.)

А.А. Бизяева выявила, что в сфере руководства продуктивными процессами познавательной деятельности школьника учитель оказывается психологически мало подготовленным. Причину автор видит в недостаточной практической отработке в условиях педвуза педагогических ситуаций, требующих от будущего учителя выхода в рефлексивную позицию, осознания особенностей своего собственного стиля познания и умения видеть и допускать другие стили, а главное, ставить перед собой задачу овладеть приемами оказания психологической помощи учащимся с учетом их индивидуального стиля деятельности.

Л.М. Митина изучала особенности профессиональной деятельности молодых учителей первого, второго и третьего годов работы в школе. Исследуя способности, необходимые для успешного осуществления педагогической деятельности, выявила, что у учителей со стажем до трех лет данные неоднозначны. Так среди учителей первого года работы есть вполне благополучные, есть и те, у кого почти все педагогические способности выражены неудовлетворительно, и те, у кого что-то получилось, а что-то нет. Наиболее низкие показатели были получены по педагогическим способностям, связанным с общением учителя с учащимися и с созданием положительного эмоционально-психологического климата в классе. У 75% молодых учителей реальный уровень владения педагогическими способностями ниже минимально необходимого уровня. Кроме того, они испытывают трудности в установлении психологического контакта и взаимодействия с учащимися на уроке. В исследовании отмечается, что наибольший спад в результативности деятельности молодого учителя приходится на середину первого учебного года. Почти у всех в это время снизились показатели самооценки, самоотношения, отношения к другим людям, к профессии, а также показатели эмоциональной устойчивости, оптимизма. В исследовании Л.М. Митиной (1994) с «кризисом середины учебного года» справились молодые учителя с выраженной гуманистической направленностью педагога – направленностью на ребенка. Этим педагогов отличает потребность в преобразовании и совершенствовании собственных способов поведения и деятельности, в развитии своих профессионально значимых

личностных качеств, что характерно для стадии самоопределения в модели профессионального развития учителя. При этом наиболее низкие показатели были получены по следующим педагогическим способностям: предъявлять учащимся учебный материал, организовывать учебную работу на уроке и насыщать общение с учащимися положительными эмоциями и чувствами. Выявлено, что далеко не у всех начинающих учителей происходит повышение уровня педагогических способностей к концу первого года работы. Отмечено также, что у плохо адаптирующихся учителей наибольшие трудности наблюдаются не в методической или предметной области, а в сфере общения, межличностных отношениях с учащимися. (Митина, с.36).

Важным фактором является слабая практическая подготовка учителя в вузе. Отмечают, что педагогические практики занимают около 8% времени, отводимого на освоение специальности (при очной форме обучения) (Орлов). Кратковременность практик не позволяет ознакомиться и принять участие в научно-методической, культурно-просветительской, управленческой деятельности в образовательном учреждении.

В современной школе значительно увеличился объем функциональных обязанностей учителя. Молодой педагог еще не готов качественно выполнять традиционные виды деятельности, такие как обучающая, воспитывающая, развивающая, методическая, культурно-просветительная, а сегодня к этим функциям добавились: диагностическая, социально-воспитательная, коррекционно-развивающая, коммуникативная и другие.

В связи с этим важнейшим инструментом, реализующим вовлеченность молодого педагога в процесс образования, выступает самообразование. Оно наравне с образованием обеспечивает непрерывность процесса самосовершенствования, создание молодым человеком познавательной базы, необходимой для реализации запланированных изменений в деятельности в процессе профессионального становления.

Все исследования по проблеме становления молодого учителя указывают на неоднозначность и сложность протекания этого периода, подтверждающуюся тем, что лишь небольшая часть молодых специалистов удовлетворена своим положением в школе и готова продолжать педагогическую деятельность. Варианты развития профессионального становления могут быть от неустойчивого до перепрофилирования специалиста. В очередной раз подтвердилось утверждение о том, что в педагогическом вузе не получают необходимого развития профессионально-значимые качества будущих педагогов, в первую очередь связанные с установлением оптимальных межличностных отношений с учащимися и их родителями, с созданием положительной эмоциональной атмосферы и психологического климата в коллективе учащихся.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил обосновать актуальность изучения профессиональных затруднений начинающих педагогов с целью организации своевременной психологической поддержки начинающего учителя на этапе освоения педагогической деятельности, наметить основные направления оказания психологической помощи в связи с угрозой кризисов развития профессиональной квалификации молодого специалиста.

3. Исследование профессиональных затруднений начинающих педагогов

Как было обосновано выше, проблема изучения затруднений в процессе становления профессиональной деятельности молодых педагогов и связанная с этим проблема профилактики профессионального кризиса являются актуальными для сегодняшней педагогической практики. В связи с этим лабораторией социологических исследований Челябинского института развития профессионального образования в ноябре 2005 года проведено исследование затруднений начинающих педагогов в процессе адаптации к профессиональной деятельности в образовательном учреждении. Целью исследования было определение направлений психологической поддержки начинающим педагогам в образовательном учреждении, а также на курсах повышения квалификации и семинарах, организуемых Челябинским ИРПО (анкета для начинающих педагогов содержится в приложении)

В исследовании приняли участие 173 педагога из 51 учреждения начального профессионального образования города Челябинска и Челябинской области. Возрастной состав респондентов: до 25 лет – 60,1%; 26-30 лет – 23,7%; старше 30 лет – 16,2%. В исследовании приняли участие 82,7% женщин и 17,3% мужчин.

Профессиональный состав: преподаватели общеобразовательных дисциплин – 36,4%, преподаватели специальных дисциплин – 45,1%, мастера производственного обучения – 10,4%. Стаж работы участников исследования - от одного до трех лет. Из них со стажем работы до одного года - 35,8%, 1-2 года – 42,8%, 3 года – 21,4%.

Высшее образование имеют 63% молодых специалистов, из них высшее педагогическое – 41%. Неполное высшее у 17,3% педагогов, среднее профессиональное у 18,5% педагогов.

В результате проведенного анализа были получены следующие результаты. При выборе профессии педагога 32,4% молодых специалистов указали на то, что с детства

испытывали интерес к учительскому труду; 30,6% любят работать с детьми; 21,4% отметили, что им нравился в школе предмет, который они преподают.

Большинство молодых педагогов (64,7%) отметили, что педагогические коллективы приняли их в свои ряды доброжелательно; 37,0% - были представлены администрацией образовательного учреждения коллективу. Значительной части начинающих педагогов (42,8%) был выделен отдельный кабинет. 42,8% заместителей директора познакомили их с содержанием учебных программ и требованиями к уровню знаний учащихся. Однако всего лишь для 14,5% молодых специалистов в образовательном учреждении был предоставлен необходимый учебно-методический комплекс по предмету. Имеют возможность свободно пользоваться компьютерной техникой 42,8% специалистов.

Оценивая свою подготовленность к работе, 25,4% считали, что были готовы к педагогической работе; 44,5% педагогов были уверены в своих знаниях, но испытывали затруднения в области умений; 13,3% - сомневались, что имеют достаточную подготовку после ВУЗа; некоторые (6,9%) считают, что приобретенные знания были абстрактные, поэтому они испытывали значительные затруднения в начале трудовой деятельности.

Отмечая профессионально значимые качества, составляющие образ идеального педагога, начинающие педагоги построили следующий ранжированный ряд:

1. отличные знания предмета – 82,1%
2. доступное изложение материала- 71,1%
3. стремление заинтересовать учащихся – 57,8%
4. умение расположить к себе учащихся – 52,0%
5. разнообразные формы проведения уроков – 48,0%
6. логика изложения материала - 40,5%
7. культура речи - 38,7%
8. тактичность, доброжелательность - 37,0%
9. увлекательное изложение материала - 35,3%
10. богатый кругозор - 26,0%
11. владение информационными и коммуникационными технологиями – 22,5%
12. умение поощрять самостоятельность учащихся – 24,3%
13. высокий уровень интеллектуальной культуры – 15,6%
14. наличие собственного видения педагогического процесса – 14,5%
15. эмоциональность, открытость - 13,3%
16. научная эрудиция - 4,0%

Значимых различий в выборе качеств педагогами первого, второго или третьего года работы не обнаружено. Для молодых педагогов, по-прежнему, большое значение имеют хорошее знание предмета и умение доступно излагать материал, то есть те умения, которыми молодые педагоги овладели еще в недостаточной степени.

На вопрос «Считаете ли Вы, что начинающие педагоги испытывают затруднения в процессе становления профессиональной деятельности?» утвердительно ответили 77,5% педагогов, лишь 5,8% из них ответили «нет».

44,5% респондентов указали на недостаточную сформированность профессиональных умений, 30,6% на незнание нормативно-правовых документов, обеспечивающих профессиональную деятельность, 13,3% на недостаточный уровень профессиональных знаний, 13,9% имеют проблемы личного характера (нерешительность, застенчивость), 11,6% испытывают затруднения в общении с коллегами, учащимися или их родителями.

Начинающие педагоги считают, что им необходимо развивать такие профессиональные умения:

- использовать различные методы обучения - 51,4%;
- умения планировать свою деятельность - 42,2%;
- поддерживать дисциплину на уроке - 32,4%;
- контролировать уровень знаний учащихся – 31,8%;
- организовывать внеурочную воспитательную работу с учащимися- 24,9%;
- организовывать учебную работу на уроке - 22,5%;
- пользоваться техническими средствами обучения – 20,8%;
- устно и письменно предъявлять учебный материал учащимся – 18,5%;
- насыщать общение с учащимися положительными эмоциями и чувствами – 16,2% .

Осознавая недостаточную подготовленность к осуществлению педагогической деятельности, 72,3% начинающих педагогов систематически самостоятельно работают над повышением своего профессионального уровня. Из них 64,2% изучают методические пособия и рекомендации по предмету, 56,6% изучают учебники по специальности или преподаваемым предметам, 54,3% читают профессиональные журналы, 28,9% изучают учебники по педагогике, 24,9% читают литературу по психологии, 25,4% изучают отдельные книги по интересующим вопросам, художественную литературу читают 23,7% педагогов, 9,8% - литературу по проблемам воспитания.

Молодые педагоги выделили следующие факторы, препятствующие систематическому самообразованию: семейные обстоятельства - 26,0%, усталость после работы – 27,7%, перегруженность работой – 19,7%, материальные обстоятельства – 15%. Большинство (65,9%) побуждает заниматься самообразованием желание работать более

эффективно (60,1%), переход к более высокой оплате труда, подготовка к аттестации (23,7%)

Тем не менее, 63% педагогов довольны тем, насколько успешно они решают задачи, которые ставит перед ними образовательное учреждение, 31,3% - не совсем довольны или не довольны.

С помощью повышения квалификации молодые педагоги хотели бы решить следующие проблемы профессиональной деятельности:

- повысить заинтересованность и активность учащихся в изучении предмета -61,3%;
- совершенствовать педагогическую технологию – 43,4%;
- развивать у учащихся способность мыслить, решать интеллектуальные задачи – 27,7%;
- научиться поддерживать сознательную дисциплину учащихся на занятиях – 25,4%;
- научиться развивать фантазию, интуицию, творческие способности – 25,4%;
- повысить свою компетенцию в области владения ИКТ – 25,4%;
- научиться новым методам оценки учебной деятельности – 24,3%;
- овладеть методами организации и сплочения ученического коллектива – 20,2%;
- воспитывать у учащихся высокие нравственные ценности и убеждения – 20,2%;
- научиться справляться со стрессом и сохранять профессиональное здоровье – 19,1%;
- овладеть приемами развития памяти и внимания учащихся – 17,9%;
- научиться разрешать конфликтные ситуации между учащимися – 17,9%;
- повысить коммуникативную компетентность в общении со старшими коллегами – 13,9%;
- научиться методам оказания влияния на учащихся (отказ от вредных привычек) – 13,3%;
- научиться снимать усталость, утомление – 11,6% (4,8%; 14,9%; 15,6%)

Большинство молодых специалистов (60,1%) считают, что в образовательном учреждении, где они работают, есть система работы с молодыми специалистами, 30,6% - затруднились ответить. Работа осуществляется в таких организационных формах, как участие в работе методического объединения преподавателей по предмету (32,4%), обучающие семинары (22,0%), закрепление за молодым преподавателем наставника (11,0%), клуб молодых специалистов (16,2%), индивидуальные консультации (41,6%).

Наиболее эффективными формами повышения квалификации названы: самообразование - 37,0%; курсы повышения квалификации – 63,6%; семинары – 24,3%; краткосрочные проблемные курсы – 22,5%; дистанционное обучение по индивидуальной программе – 12,1%.

Профессиональную поддержку молодым педагогом чаще всего оказывают коллеги (57,8%), затем заместители директора по теоретическому обучению (45,7%) и

руководители МО (33,5%), заместители по УВР (26,0%), заместители по УПР (23,1%), психолог (6,4%).

Большая часть педагогов (58,4%) в основном удовлетворены методической помощью, оказываемой им в образовательном учреждении.

Из предыдущего описания становится ясно, что начинающие педагоги испытывают значительные психологические затруднения в процессе освоения педагогической деятельности. Низкий уровень профессиональной квалификации, несформированность профессионально значимых качеств личности, недостаточные умения в области педагогического общения способствуют развитию кризисных ситуаций, нарушающих процесс профессионального становления педагогов. В связи с этим актуализируется потребность в разработке программ психологической помощи начинающим педагогам образовательных учреждений.

4. Теоретические и методологические основы психологического сопровождения начинающих педагогов

Реализация программ осуществляется в процессе психолого-педагогического сопровождения начинающих педагогов образовательных учреждений.

Под психологическим сопровождением понимают целостный непрерывный процесс изучения, развития и коррекции субъектов труда и жизни (Э.Ф. Зеер). Выделяют следующие основные направления этого сопровождения:

- проведение лично ориентированной психодиагностики, целью которой является выявление затруднений в профессиональной деятельности у начинающих педагогов, анализ их причин; самооценка и экспертная оценка профессиональной квалификации: выявление содержания недостающих теоретических и практических знаний: предметных, психолого-педагогических, методических; изучение профессионально значимых качеств личности учителя; диагностика состояния эмоциональной сферы, (изучение уровня эмоционального выгорания), определение уровня удовлетворенности работой и отношения к педагогической профессии.
- моделирование профессиональной деятельности и личности специалиста, структурирование профессионально важных параметров деятельности и личности в профессионально-психологическом профиле специалиста.
- повышение социально-психологической компетентности специалистов в области знаний особенностей профессионального становления педагогов, угрозах профессиональных и психологических кризисов, способах конструктивного разрешения

критических жизненных и профессионально-педагогических ситуаций;
соответствующая коррекция деятельности, анализ ее эффективности;

- проведение семинаров-тренингов по развитию социально и профессионально важных качеств личности, базовых педагогических умений и навыков, способствующих конструктивному преодолению трудностей профессионального развития; обучение педагога адекватному реагированию на трудности профессионального развития, самостоятельной рефлексии педагогического опыта; повышение коммуникативной компетентности; преодоление деструктивных тенденций профессионального развития: кризисов, стагнации, деформаций; усвоение комплекса практических навыков самопрофилактики; содействие личностному и профессиональному росту учителей, активизация способности к саморазвитию (развитие эмоциональной гибкости, фрустрационной толерантности, повышение уровня самоотношения). Целенаправленное формирование и стимулирование потребности у молодых педагогов в совершенствовании профессиональной деятельности;
- индивидуальное психологическое консультирование по оказанию помощи в поиске наиболее оптимального выхода из кризисной ситуации. Анализ индивидуального опыта стихийного (педагогически неорганизуемого) преодоления трудностей профессионального развития педагога; построение технологической цепочки действий, необходимых при решении конкретных педагогических ситуаций, определение взаимосвязи с профессиональным развитием. Обучение навыкам проектирования организационной профилактической деятельности. Формирование психологической готовности педагога к осуществлению непрерывной самопрофилактической работы.

В связи с выше сказанным, профессиональная поддержка молодого учителя психологом на этапе адаптации к профессиональной деятельности организуется как длительный процесс сопровождения учителя, направленный на овладение им основами профессии, формирование индивидуального стиля, профессионально-личностный рост. (Л.М. Митина) .

Исходя из этого, мы считаем, что психологическая поддержка, направленная на преодоление, разрешение затруднений, возникающих у молодых специалистов в процессе освоения педагогической деятельности, будет способствовать более успешной профессионально-педагогической адаптации.

При разработке программ будем ориентироваться на принципы личностно-ориентированного образования, целью которого, по мнению И.С. Якиманской, «является не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опыта творчества; формирование механизма самоорганизации и самореализации личности».

Э.Ф. Зеер дает следующую характеристику личностно ориентированным технологиям профессионального образования: «это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально-педагогических ситуациях, образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе индивидуального стиля деятельности» (Э.Ф. Зеер, с. 31).

Главное состоит в том, что личностно ориентированные технологии профессионального образования и развития направлены в первую очередь на перестройку сознания специалиста, ориентацию его на новые ценности, развитие профессионально важных качеств и способностей.

Общетеоретические и методологические аспекты становления самосознания в реализации личностно-развивающего подхода рассматривали Б.Г.Ананьев, Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, Л.С. Выготский. Этот подход реализуется и при изучении профессионального самосознания учителя. Развитие профессионального самосознания личности в большой степени связано с развитием личности в целом. Представления педагога о соответствии своих личностных, операциональных и эмоционально-волевых особенностей содержательным компонентам профессионального труда, адекватность этих представлений определяют его профессиональное самосознание.

Психологической основой конструирования личностно ориентированных технологий профессионального развития специалиста является анализ психологических затруднений и профессионально обусловленная структура личности молодого специалиста. В качестве задач профессионального развития личности специалиста будут выступать: стимулирование и мотивирование профессионального роста, диагностика и коррекция профессионально-психологического профиля, развитие профессионально важных качеств, формирование социально-профессиональных и интеллектуальных умений, развитие позитивной профессиональной «Я-концепции» и проектирование индивидуальных сценариев профессионального развития, преодоление деструктивного развития личности специалиста: кризисов, деформации, стагнаций.

В психологическом сопровождении молодых учителей будут использоваться различные методы. И.Ф. Харламов дает следующее определение сущности этого понятия. «Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом». Ю.К. Бабанский считает, что «методом обучения называют способ упорядоченной

взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования». Т.И. Ильина понимает под методом обучения «способ организации познавательной деятельности» (Педагогика и психология высшей школы / отв. Ред. С.И. Самыгин. - Ростов –на- Дону: Феникс, 1998. – 544 с.). По мнению П.И. Пидкасистого, метод обучения характеризуется тремя признаками. Он обозначает цель обучения, способ усвоения и характер взаимодействия субъектов обучения. Методы реализуются в различных формах: в конкретных действиях, приемах, организационных формах и т.п.

Применение разнообразных методов в целях повышения квалификации педагогов отражено в работах Ю.К. Бабанского, В.В. Давыдова, В.С. Лазарев, В.С. Неверкович, Н.В. Кузьминой, И.Я. Лернера, И.И. Пидкасистого, М.Н. Скаткина, В.Н. Слостенина, А.И. Щербакова, М.А. Ступницкой и др.

Многие авторы (В.В. Давыдова, В.С. Лазарев, В.С. Неверкович, Ю.П. Емельянов и др.) отмечают, что посредством лекций могут передаваться знания, но не могут формироваться понятия. То есть без активной деятельности обучаемого не может сформироваться понятие. Л.М. Митина, Ю.П. Емельянов, Г.А. Ковалев, Л.А. Петровская, Е.Н. Кучумова и другие сходятся во мнении, что обучение взрослых является наиболее успешным, если применяются активные методы.

К активным методам обучения отнесен тренинг. С.И. Макшанов определяет тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека. (Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю.Хрящевой.- СПб.: Речь: Институт тренинга, 2001, 256 с.) Групповая деятельность как форма педагогического образования получила теоретический анализ в работах Р.Н. Гоноболина, Н.В.Кузьминой, Н.В. Слостенина, А.И. Щербакова и других. Тренинговым занятиям с целью профессионального развития педагогов посвящены работы Г.И. Захаровой, Э.Ф. Зеера, М.П. Лекаревой и др. Качественное отличие тренинговых занятий от занятий с использованием традиционных методов обучения обеспечивает последовательная реализация специфических принципов, предложенных В.П. Захаровым и Н.Ю. Хрящевой: активности участников; творческой позиции; объективации поведения; оптимизации познавательных процессов в условиях общения; партнерского или, по терминологии Л.А. Петровской, субъект-субъектного отношения.

Основные функции тренингов: профилактика социально и профессионально нежелательных качеств, профессиональной стагнации и деструктивных изменений личности; повышение социально-профессиональной и психологической компетентности; развитие социально и профессионально важных умений, качеств, способностей;

коррекция профессионально-психологического профиля личности; актуализация профессионально-психологического потенциала специалиста.

При организации личностно ориентированных тренингов решаются следующие задачи:

- 1) развитие мотивационно-потребностной сферы (тренинги профессионального роста, мотивации достижений, профессионального самоопределения);
- 2) повышение социально-профессионального статуса (тренинги формирования имиджа, статуса, развития позитивной «Я-концепции»);
- 3) формирование отдельных видов профессиональной деятельности (тренинги общения, интеллектуальных умений, креативности и др.)
- 4) регуляция эмоциональной сферы (аутотренинг, перцептивный тренинг, тренинги рефлексии эмоциональных состояний);
- 5) формирование операционально-технических компонентов профессиональной деятельности (тренинги педагогической наблюдательности, рефлексии, сенсомоторной коррекции движений и др.);
- 6) развитие социально и профессионально важных качеств, способностей специалистов (тренинги корпоративности, профессионального сотрудничества, коммуникативности, профессионального творчества);
- 7) усиление потребности в психогигиене (тренинг процесса профессиональной идентификации, профессионального самосовершенствования).

В тренингах используют следующие группы методов, приемов, техник:

- дискуссионные методы (групповые дискуссии, тренинг ведения переговоров, партнерского общения и т.д.);
- игровые методы (ролевые и деловые игры, психодрама, трансактный анализ и т.д.);
- релаксационные методы (техники релаксации и медитации);
- интеллектуальные тренинги (тренинги рефлексии, креативности);
- сенситивные тренинги (тренировка межличностной чувствительности, уверенности в себе и др.);
- психогимнастические упражнения.

В качестве примера рассмотрим основные особенности тренинга креативности. Под креативностью понимают творческие способности человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и (или) ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания.

В основу тренинга креативности положены некоторые принципы Дж. Гилфорда, относящиеся к трактовке творческого процесса мышления. Он считал, что творческое мышление характеризуется доминированием четырех особенностей:

А. Оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда и везде стремится найти свое собственное, отличающееся от других решение.

Б. Семантическая гибкость, т.е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаружить его новое использование, расширять сферу его функционального применения на практике.

В. Образная адаптивная гибкость, т. е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.

Г. Семантическая спонтанная гибкость, т.е. способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

Целью тренинга является повышение эффективности индивидуального и группового решения задач, развитие творческого потенциала участников. В ходе тренинга решаются следующие задачи:

- 1) научить участников проявлять творчество в решении задач и преодолевать стереотипы мышления;
- 2) развить творческий потенциал участников;
- 3) снять напряженность, преодолеть тревогу в межличностном взаимодействии и страх перед оценкой результата;
- 4) способствовать осознанию и коррекции участниками личностных позиций, препятствующих поиску оригинальных решений;

развить гибкость преобразования информации.

Тренинг развития эмоциональной гибкости учителя для решения задачи конструктивного изменения поведения педагога. Цель тренинга: расширение сознания и самосознания педагога в аффективной сфере, что является основным условием развития эмоциональной гибкости учителя. Достижение цели тренинга обеспечивается решением следующих задач.

1. Исследование психологических проблем участников тренинговой группы и оказание помощи в их решении (проблемы заявляются в начале тренинговой группы – «ожидания от тренинга» и в ходе тренинга - любой участник может предложить обсудить свою проблему).

2. Улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья участников тренинга (на протяжении всего тренинга у педагогов вырабатываются навыки использования аутогенной тренировки).

3. Изучение участниками тренинга психологических закономерностей, механизмов, эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы более эффективного и гармоничного общения.

4. Развитие самосознания и самоисследование участников тренинга с целью изменения и коррекции поведения.

5. Содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизненной удовлетворенности.

Тренинг имеет обязательные содержательные блоки: эмоциональные состояния, эмоциональная экспрессивность и эмоциональная устойчивость.

Личностно ориентированная психодиагностика – это форма актуализации профессионально- психологического потенциала личности, стимулирования профессионального роста, коррекции деструктивных тенденций развития. Результаты диагностики могут быть использованы для прогноза карьеры, оказания психологической помощи и поддержки в профессиональной жизни. Оно (сопровождение) осуществляется в рамках личностно ориентированных технологий для наиболее полной реализации профессионально-психологического потенциала специалиста, поддержания наивысшей продуктивности и проектирования альтернативных сценариев профессионального роста и карьеры.

Данные психодиагностики используются психологом-практиком для выбора личностно ориентированных технологий профессионального развития человека и прогнозирования альтернативных сценариев профессионального развития, коррекции профессионально нежелательных качеств и профессиональных деформаций.

Результаты диагностики могут инициировать у специалистов вопросы, направленные на уточнение уровня выраженности показателей профессионального развития. Тогда возникает ситуация психологической консультации. Психологическое консультирование определяют как профессиональную помощь человеку в поиске решения конфликтной ситуации (Психотер. энци. с. 413). С молодыми специалистами профессиональное консультирование могут проводить психологи, педагоги или врачи, прошедшие специальную подготовку. Выделяют следующие основные задачи консультирования: эмоциональная поддержка и внимание к переживаниям клиента; расширение сознания и повышение психологической компетентности, изменение отношения к проблеме (от «тупика» к «выбору решения»); повышение стрессовой и кризисной толерантности;

развитие реалистичности и плюралистичности мировоззрения; повышение ответственности и выработка готовности к творческому освоению мира. Предъявляемая проблема часто маскирует индивидуальный или семейный кризис, который и становится объектом психологической коррекции, требует учета и развития мировоззрения учителя. В психологическом консультировании клиент воспринимается консультантом как дееспособный субъект, ответственный за решение своей проблемы (там же, с.415).

В тех случаях, когда педагог не может сам быть ответственным за принятие решения, может быть использована психотерапия. Психотерапевтический процесс отличается от консультирования тем, что это заведомо планируемое и отличающееся заранее заданной структурой действие, при котором благодаря целенаправленным усилиям психотерапевта и пациента должны наступать конструктивные изменения в процессах переживания событий, в поведении и социальных контактах пациента.

При диагностике необходимо соблюдение всех профессионально-этических норм, принципа личной ответственности, профессиональной тайны, обеспечение суверенных прав личности, конфиденциальности, психопрофилактической интерпретации результатов диагностики. (Зеер, С. 45) При проведении личностно ориентированной диагностики важно добиться того, чтобы члены группы приняли полученные данные, особенно те, которые свидетельствуют о низком уровне выраженности профессионально важных характеристик. Неадекватность привычного представления о себе полученному профессионально-психологическому профилю вызывает у участников очень сложную гамму переживаний. Самопринятие диагностических данных и итогового профиля без особых негативных эмоциональных переживаний поможет преодолеть возможные дезадаптивные изменения специалистов.

Подбор методов диагностики основывается на адекватном понимании профессиональной деятельности и научно обоснованном представлении о структуре личности. Содержательный анализ профессии позволяет определить состав профессиональных знаний, умений и навыков, а структура личности – профессионально важные качества и свойства. Формой структурирования личностно ориентированной психодиагностики выступают диагностограммы, которые отражают соотношение различных показателей структурированного психологического диагноза социально и профессионально важных параметров личности.

Личностно ориентированная психодиагностика может быть важным инструментом сопровождения профессионального становления личности.

С целью изучения кризисов профессионального становления личности используют биографический метод, который позволяет рассмотреть профессиональное становление на

всех стадиях профессионального роста: оптации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, профессионализма и мастерства. Метод позволяет учесть динамику смены мотивов, рассмотреть роль активности личности при совершении тех или иных поступков, изучить пути выхода из кризисов и влияние этих выборов-поступков на дальнейшую профессиональную биографию (Э.Ф. Зеер, с. 90) По определению Б.Г. Ананьева, биографический метод – «это собирание и анализ данных о жизненном пути человека как личности и субъекта деятельности (анализ человеческой документации, свидетельств современников, продуктов деятельности самого человека и т.д.) изучая кризисы становления биографическим методом, выявляем их скрытые причины, рассматриваем выборы-поступки, с помощью которых человек выходит из кризисной ситуации» (Б.Г. Ананьев).

Основными средствами обучения в группах тренинга являются групповая дискуссия, ролевые игры, психогимнастика. Психологический тренинг способствует активизации мыслительной деятельности участников по отношению к себе, своим чувствам и эмоциональным проявлениям во взаимодействии с другими людьми на всех этапах тренинга.

Психологические методы повышения поведенческой гибкости учителя в его профессиональной деятельности представлены в работах Л.М. Митиной.

По определению Л.М. Митиной, под гибкостью или пластичностью поведения понимается способность человека отказываться при первой необходимости от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления, средств деятельности и вырабатывать или применять новые, и даже оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации, сохраняя верность принципам и нравственным основаниям своей жизнедеятельности. К противоположным характеристикам относятся ригидность, или консервативность поведения. Большинство проблем, тем более в школьной жизни, возникает из-за негибкости общения.

В процессе выполнения любой профессиональной деятельности специалист повторяет одни и те же действия и операции. В типичных условиях труда становится неизбежным образование стереотипов осуществления профессиональных функций. Они упрощают выполнение профессиональной деятельности, повышают её определённость, облегчают взаимоотношения с обучаемыми и коллегами. Стереотипы придают профессиональной жизни стабильность, способствуют формированию опыта и индивидуального стиля деятельности. Можно констатировать, что профессиональные стереотипы обладают несомненным достоинством для педагога и являются основой образования многих профессиональных деструкций личности.

Стереотипы – неизбежный атрибут профессионализации специалиста; образование автоматизированных профессиональных умений и навыков, становление профессионального поведения невозможны без накопления бессознательного опыта и образования установок, контролирующих поведение, восприятия и мышление педагога.

Но педагогическая деятельность изобилует нестандартными ситуациями, и тогда возможны ошибочные действия и неадекватная реакция. П.Я. Гальперин указывал, что «... при неожиданном изменении ситуации нередко случается, что действия начинают выполняться по отдельным условным раздражителям, без учёта фактического положения в целом. Тогда говорят, что автоматизмы действуют вопреки пониманию».

В зависимости от прошлого опыта педагога формируются стереотипы восприятия обучаемых, оценка педагогических ситуаций, форм и методов обучения.

Таким образом, педагогический стереотип проявляется в схематизации и типизации учащихся, упрощении представлений педагогических ситуаций, предвзятом отношении к ученикам, демонстрирующим ненормативное поведение и имеющим низкую успеваемость. Такое профессиональное поведение снижает продуктивность педагогической работы. Основное средство, позволяющее их избежать, это ясно осознать те стереотипы восприятия и взаимодействия, которые используются человеком в общении и которые препятствуют достижению понимания.

Реализуя поставленные задачи, важным считаем включение в учебный материал субъективного опыта обучаемых, а также субъективно значимых ситуаций и задач. Для определения субъективной составляющей учебного материала применяем такие методические приемы: диагностику готовности обучаемых к изменениям, нововведениям; рефлексию уровня своего профессионального развития, определение психологических барьеров и трудностей профессиональной жизни; заполнение карты самооценки профессиональных способностей.

При определении состава активных форм и методов взаимодействия с обучаемыми ориентируемся на те из них, которые способствуют развитию и обогащению подструктур личности педагогов. Для развития социально-профессиональной направленности используем рефлексивный практикум, тренинг поощрения и похвалы, формирование имиджа специалиста. Для решения задачи повышения социально-психологической компетентности применяем групповые дискуссии, организационно-деятельностные игры, различные тренинги (тренинг делового общения, аргументации, интеллектуальных умений, ведения переговоров и разрешения конфликтов и др.) Рассмотрим технологии, в наибольшей степени, соответствующие задачам работы с начинающими педагогами.

Диалогические методы. К ним относятся групповые дискуссии, анализ социально-профессиональных ситуаций, диалогические лекции.

Развитию профессиональной квалификации педагогов, их творческой активности и самостоятельности способствуют деловые игры различного характера: ролевые; имитационные; организационно-деятельностные, а также анализ конкретных ситуаций. Под педагогической ситуацией будем понимать совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых учителем или возникающих спонтанно в педагогическом процессе (Пед. словарь, с. 110).

Анализ конкретных педагогических ситуаций имеет много разновидностей. Различают четыре основных вида ситуаций, используемых в обучении: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы. При решении каждой ситуационной задачи от обучаемых требуется определить рациональные способы анализа и пути разрешения подобных проблем вообще. Эффект обучения достигается благодаря тому, что обсуждение различных вариантов решения одной и той же задачи углубляет опыт слушателя, он учится на своих и чужих достижениях и ошибках (Давыдов).

Использование разнообразных игровых форм в работе способствует переводу методической работы по повышению квалификации на деятельностную основу; помогает сформировать конкретные практические умения, развивать психологическую готовность к их реализации в конкретной деятельности; создает предпосылки для быстрой адаптации к процессу обновления содержания образования, освоения современных педагогических технологий.

Для профилактики стрессогенных расстройств, управления своим психологическим состоянием и снятия нервно-психического напряжения необходимо освоить методы психологической саморегуляции. Под *психологической саморегуляцией* понимается воздействие человека на самого себя с помощью своей психической активности. Основой психической саморегуляции является самовнушение. Существуют различные методы и модификации методик саморегуляции. К их числу можно отнести как отдельные приемы, так и комплексы систематизированных упражнений.

В группу приемов включают:

- ритуальные действия;
- самоисповедь (ведение дневника, составление автобиографии и т.п.);
- самоубеждение;
- самоприказ;
- самоподкрепление.

Среди комплексов саморегуляции необходимо отметить следующие:

- техники активной нервно-мышечной релаксации;
- метод аутогенной тренировки;
- идеомоторная тренировка и др.

Состояние релаксации можно рассматривать как начальную стадию аутогенного погружения, характеризующегося возникновением ощущений тепла, тяжести во всем теле, переживания внутреннего комфорта, отдыха, снятия беспокойства и тревоги.

Техники нервно-мышечной релаксации доступны для использования в тех ситуациях, когда человек ощущает чрезмерное эмоциональное или физическое напряжение, мешающее конструктивной деятельности. Этот метод включает в себя серию упражнений по произвольному напряжению и расслаблению основных групп мышц тела. Характерной чертой каждого упражнения является чередование сильного мышечного напряжения и следующего за ним расслабления. Противопоказаниями для выполнения отдельных упражнений по расслаблению являются патологии соответствующих органов, болезни костно-мышечной системы.

С целью снятия психоэмоционального напряжения и самостоятельного освоения приемов саморегуляции можно выполнить ряд упражнений (приложение 5).

Программа психологической профилактики кризисов профессионального становления в педагогической деятельности

Категория слушателей: программа предназначена для начинающих педагогов, имеющих затруднения в процессе профессиональной адаптации и освоении педагогической деятельности, а также для молодых педагогов, желающих повысить свою психолого-педагогическую компетентность, развить ключевые квалификации и приобрести навыки поддержания психологического здоровья.

Недостаточный уровень профессиональной квалификации, несформированность профессионально значимых качеств личности, недостаточные умения в области педагогического общения способствуют развитию кризисных ситуаций, нарушающих процесс профессионального становления педагогов. В связи с этим актуализируется потребность в разработке программ психолого-педагогической поддержки начинающих педагогов образовательных учреждений.

Цель данной программы: актуализация профессионально-психологического потенциала личности молодого педагога, формирование и развитие ключевых квалификаций. Формирование навыков поддержания психологического здоровья.

Задачи:

1. Выявление профессиональных затруднений молодого специалиста.
2. Повышение психологической компетентности.
3. Психологическая поддержка и профессиональное самосохранение личности.
4. Освоение компетентных технологий профессионального поведения.
5. Преодоление деструктивных тенденций профессионального развития: кризисов, стагнации, деформаций.
6. Усвоение комплекса практических навыков самопрофилактики.
7. Формирование психологической готовности педагога к осуществлению непрерывной профилактической работы.

Объем программы: 24 часа.

Форма обучения: тренинг.

Количество участников: 12-16 человек.

Содержание программы

Этапы программы.

1. Диагностический.

- 1.1 Диагностика затруднений в профессиональной деятельности начинающих педагогов (анкетирование).
- 1.2 Самооценка профессиональной квалификации.
- 1.3 Экспертная оценка профессиональной квалификации начинающих педагогов.
- 1.4 Диагностика состояния эмоциональной сферы (изучение уровня эмоционального выгорания начинающих педагогов).
- 1.5 Выявление уровня субъективного контроля. (УСК)
- 1.6 Определение ведущей стратегии поведения в конфликтных ситуациях (тест Томаса).
- 1.7 Отношение к профессии. Уровень удовлетворенности работой.

2. Коррекционно-развивающий.

Тема 1. Трудности профессионального развития педагога.

Цель: осознание педагогом конструктивных возможностей использования трудностей профессионального развития в процессе разрешения критических жизненных и профессионально-педагогических ситуаций.

Теоретическое содержание.

Затруднительные жизненные и профессиональные ситуации; индивидуальная реакция на них педагога: стресс, конфликт, кризис и др.

Профессиональные и психологические кризисы. Причины кризисов профессионального развития, их выявление. Факторы, провоцирующие кризис профессионального развития. Функции педагогических трудностей: диагностирующая, стагнирующая, стимулирующая. Предкризисные состояния профессионального развития педагога. Признаки. Эмоциональное состояние как единица анализа.

Практическое занятие.

Тренировка умения пользоваться критериями определения предкризисного состояния, развитие оценочно-диагностических умений.

Отработка умений вести целенаправленное педагогическое наблюдение, осуществлять педагогическую рефлексия, первичный анализ собранного фактического материала.

Взять интервью у коллеги, проанализировать ответы с точки зрения теории кризиса.

Тема 2. Проживание кризиса профессионального развития педагогом.

Цель: анализ возможных тактик поведения человека в критической жизненной ситуации, выраженных средствами народной мудрости, перенос идеи (с помощью теоретического знания) в сферу проблем профессионального развития педагога.

Теоретическое содержание.

Психологи, педагоги, врачи о способах преодоления жизненных трудностей (Г.С. Абрамова, Ф.Е. Василюк, Л.П. Гримак, Р.М. Загайнова, Н.В. Кузьмина, Т.С. Полякова, М.К. ушкина). Возможные изменения в психике и поведении педагога в период проживания кризиса.

Практическое занятие.

Работа с методическим пакетом «Крылатые выражения».

Тема 3. Содержание профилактической работы: основные направления, формы, методы.

Цель: осмысление целей и задач профилактической работы, овладение навыками проектирования организационной профилактической деятельности.

Теоретическое содержание.

Модели и уровни профилактической работы. Процесс формирования у педагога готовности преодолевать трудности профессионального развития; развитие профессионально значимых качеств личности, базовых педагогических умений и навыков, способствующих конструктивному преодолению трудностей профессионального развития; обучение педагога адекватному реагированию на трудности профессионального развития; самостоятельная рефлексия педагогического опыта.

Практическое занятие.

Выбрать примерную теоретическую модель оптимальной организации профилактической работы в своем педагогическом коллективе. Дать ее обоснование.

Тема 4. Работа с индивидуальным педагогическим опытом по преодолению трудностей профессионального развития.

Цель: развитие прогностических умений, развитие умений и навыков педагогической рефлексии

Теоретическое содержание. Две стороны реального педагогического опыта: а) приоритетные методы и приемы, которые использует педагог; б) стратегии и тактики, применяемые педагогом в зависимости от своих индивидуальных качеств, имеющихся способностей и внешних требований коллектива. Взаимосвязь и взаимообусловленность сторон. Индивидуальный опыт стихийного (педагогически неорганизуемого) преодоления

трудностей профессионального развития педагога: конструктивная и деструктивная модель.

Практическое занятие. Выстроить технологическую цепочку действий, необходимых при решении конкретных педагогических трудностей, наметить взаимосвязь с профессиональным развитием.

Тема 5. Развитие навыков психической саморегуляции.

Цель: формирование навыков поддержания психологического здоровья.

Овладение техниками снятия напряжения, релаксации.

Теоретическое содержание.

Психофизический смысл расслабления, основные формулы СПС, овладение основными приемами АТ. Эмоции как регуляторы здоровья.

Практическое занятие.

Обучение способам снятия напряжения, овладение навыками самонаблюдения, осознания собственных мыслей, чувств, потребностей, тела. Формирование установок на успех, на здоровье (разговор с болью, контролирование боли и др. способы самовыздоровления).

Тема 6. Развитие эмоциональной и поведенческой гибкости.

Цель: повышение коммуникативной компетентности.

Теоретическое содержание.

Гибкость когнитивных и поведенческих реакций. Расширение эмоциональной сферы осознания потребностей. Конфликтные ситуации. Определение способов выхода из конфликтной ситуации.

Практическое занятие.

Анализ и развитие эмоциональной гибкости с учетом обратной связи (ролевые игры, обратная связь об эмоциональном состоянии партнера, тренировка поведения в роли). Групповые дискуссии.

Этап. Заключительный. Повторная диагностика на выходе. Анализ эффективности программы.

Ключевые понятия

Ассертивный тренинг – тренинг уверенности в себе, тренинг уверенного поведения.

Аутогенная тренировка – активный метод психотерапии, психопрофилактики и психогигиены, направленный на восстановление динамического равновесия системы

гомеостатических саморегулирующих механизмов организма человека, нарушенного в результате стрессового воздействия. Основными элементами методики являются тренировка мышечной релаксации, самовнушение и самовоспитание (аутодидактика).

Вербализация – вербальное (словесное) описание переживаний, чувств, мыслей, поведения.

Групповая динамика – совокупность внутригрупповых социально-психологических процессов и явлений, характеризующих весь цикл жизнедеятельности малой группы и его этапы – образование функционирование, развитие, стагнацию, регресс, распад.

Инсайт (постижение, озарение)- внезапное, новое и невыводимое из прошлого опыта понимание, постижение существенных отношений и структуры ситуации в целом, посредством которого осуществляется осмысленное решение проблемы.

Кризис – состояние человека при блокировании его целенаправленной жизнедеятельности. Затяжной, хронический кризис несет в себе угрозу социальной дезадаптации, суицида, нервно-психического или психосоматического страдания.

Психогимнастика – невербальный метод групповой работы, в основе которого лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации в группе. Психогимнастика предполагает выражение переживаний, эмоциональных состояний, проблем с помощью движений, мимики, пантомимики.

Психопрофилактика – (Робертс)- общие мероприятия, направленные на повышение уровня психического здоровья населения.

Самовнушение – или аутосуггестия, - это процесс внушения, адресованный самому себе. Самовнушение позволяет субъекту вызывать у себя те или иные ощущения, восприятия, управлять процессами внимания, памяти, эмоциональными и соматическими реакциями.

Социально-психологический тренинг – метод активного обучения и психологического воздействия, осуществляемого в процессе интенсивного группового взаимодействия и направленного на повышение компетентности в сфере общения.

Нервно-мышечная релаксация – процесс выполнения индивидом ряда упражнений, которые могут снизить нервную активность (нервно-) и сократительное напряжение поперечно-полосатой скелетной мускулатуры (мышечная). Наиболее известным из методов Н.-м.р. является прогрессирующая мышечная релаксация Джекобсона.

Содержание занятий программы

Занятие №1.

Тема: Трудности профессионального развития педагога.

Цель: осознание педагогом конструктивных возможностей использования трудностей профессионального развития в процессе разрешения критических жизненных ситуаций.

Содержание занятия.

1. Знакомство участников группы.

Каждый участник до начала занятия подписывает карточку с именем. Участники делятся на пары и проводят взаимное интервью о том, как происходил профессиональный выбор, что (или кто) на него оказал влияние? Где учился, как попал в это ОУ? Как складывается профессиональная деятельность? Способствовали ли этому интересы, увлечения (вопрос- ответ, по 5 минут на каждого участника). По окончании, каждый участник представляет своего партнера группе.

2. Обсуждение программы работы группы.

Принятие правил работы группы. Принципы работы тренинговой группы.

1) Принцип **добровольного участия** в отдельных занятиях и упражнениях: участник должен иметь естественную внутреннюю заинтересованность в изменениях своей личности в ходе работы группы.

2) Доверительный стиль общения - единая форма **общения на ТЫ**.

3) Общение по принципу «здесь- и сейчас» - не уходить в область общих рассуждений, обсуждения событий, случившихся с другими людьми, а говорить о том, что волнует участников именно сейчас, и обсуждать то, что происходит с ними в группе.

4) **Принцип «Я»**. Персонификация высказываний, отказ от безличных речевых форм, помогающих людям в повседневном общении скрывать свою собственную позицию и уходить от ответственности. Поэтому заменяем высказывания типа: «большинство моих друзей считает, что...», «некоторые думают...» на суждения «**Я** считаю, что...», «**Я** думаю...»

5) **Искренность и открытость**.

Самое главное в группе – не лицемерить и не лгать. **Говорим только то, что чувствуем**, только правду или молчим. При этом открыто выражаем свои чувства по отношению к действиям других. Чем более откровенными будут рассказы о том, что действительно волнует и интересует, тем более искренним будет предъявление чувств, тем более успешной будет работа группы в целом.

б) **Активность участников** в упражнениях. В группе отсутствует возможность пассивно «отсидеться». Большинство упражнений подразумевают включение всех ее участников.

7) **Недопустимость непосредственных оценок человека.** При обсуждении происходящего в группе следует **оценивать не участников**, а только их действия.

3. *Выявление потребностей участников* (опасений, ожиданий). Что в первую очередь Вы хотели бы прояснить для себя?

4. *Теоретическое содержание.*

Затруднительные жизненные и профессиональные и профессиональные ситуации, индивидуальная реакция на них педагога: стресс, конфликт, кризис и др.

Профессиональные и психологические кризисы. Причины кризисов профессионального, их выявление. Факторы, провоцирующие кризис профессионального развития. Функции педагогических трудностей: диагностирующая, стагнирующая, стимулирующая. Предкризисные состояния профессионального развития педагога. Признаки. Эмоциональное состояние как единица анализа.

Профессиональное развитие учителя в работах отечественных ученых Абдуллиной О.А., Вершловского С.Г., Кузьминой Н.В., Кулюткиной Ю.Н., Слостенина В.А., Щербакова А.И. и др. рассматривалось как становление педагогического мастерства и индивидуального стиля деятельности. Их исследования были направлены на утверждение продуктивных изменений педагога. Подразумевались также и деструктивные тенденции, вскользь писали о стагнации педагогов и почти не исследовали кризисы профессионального становления.

Психологические особенности профессионализации исследовались в контексте становления «Я-концепции» специалиста. Деструктивные же изменения личности педагога не являлись специально предметом исследования, хотя процессы социальной дезадаптации учителя рассматривались.

В 1974 году американский психолог Дж. Фрейденберг ввёл термин «синдром эмоционального сгорания», характеризующий состояние истощения и усталости специалистов, находящихся в тесном общении с клиентами. В профессиональную группу людей, подверженных этому синдрому, были включены также учителя.

Проявление синдрома «эмоционального сгорания» приводит к возникновению дегуманизации, агрессивности, пессимизма, тревожности и иных разрушающих личность состояний и качеств.

Ключевыми признаками эмоционального сгорания, по Т.В. Форманюк, являются:

- достижение индивидуального предела возможностей эмоционального «Я» противостоять истощению, противодействовать сгоранию, самосохраняясь;
- внутренний психологический опыт, включая чувства, установки, мотивы, ожидания; негативный индивидуальный опыт, в котором сконцентрированы проблемы, дистрессы, дискомфорт, дисфункции и их негативные последствия (Форманюк Т.В., 1994).

Анализ результатов диагностики педагогов во время семинаров – тренингов показал, что степень выраженности деформации определяется стажем работы, содержанием педагогической деятельности и индивидуально- психологическими особенностями личности педагога. Экспериментально установлено, что молодые педагоги в возрасте до 25 лет также подвержены эмоциональному выгоранию.

Предпосылки развития профессиональных деформаций коренятся уже в мотивах выбора педагогической профессии. Это как осознаваемые Мотивы: социальная значимость, имидж, творческий характер, материальные блага, так и неосознаваемые: стремление к власти, доминированию, самоутверждению. Пусковым механизмом деформации становятся деструкции ожидания на стадии вхождения в самостоятельную профессиональную жизнь. Педагогическая реальность сильно отличается от представления, сформировавшего у молодого специалиста в педагогическом учебном заведении. Первые же трудности побуждают начинающего педагога к поиску «кардинальных» методов работы. Неудачи, отрицательные эмоции, разочарования инициируют развитие профессиональной дезадаптации педагога.

Практическая работа.

Диагностика уровня эмоционального выгорания участников группы. Обработка результатов. Определение уровня эмоционального выгорания, доминирующих фаз и симптомов.

Обсуждение результатов.

Упражнение. Цель – тренировка умения пользоваться критериями определения предкризисного состояния, развитие оценочно- диагностических умений. Отработка умений вести целенаправленное педагогическое наблюдение, осуществлять педагогическую рефлексию.

Выбрать себе партнера.

1 часть. Каждый участник выбирает три реальные ситуации, имеющие различную эмоциональную окраску (радостная-веселая, печальная-грустная, нейтральная). Каждый участник последовательно (в условленном порядке) демонстрирует своему партнеру выбранные эмоциональные переживания. Обсуждает с партнером каждое из них.

2 часть. Теперь в любом порядке показать эти же состояния своему партнеру без обсуждения. Партнер определяет каждое из них по окончании демонстрации.

По завершении процедуры первым участником, партнеры меняются ролями.

Домашнее задание.

Проанализировать и записать в дневнике ситуации профессиональной или личной жизни, вызывающие эмоциональное напряжение. Определить способы, используемые для разрешения этих ситуаций, оценить их эффективность.

Занятие №2.

Тема: Проживание кризиса профессионального развития педагогом.

Цель: анализ возможных тактик поведения человека в критической жизненной ситуации, выраженных средствами народной мудрости, перенос идеи (с помощью теоретического знания) в сферу проблем профессионального развития педагога.

Содержание занятия.

1. *Приветствие.* Назвать имя. Поделиться, как сегодня прошел день. Что в нем было особенного, хорошего или не очень. Выразить свое пожелание на сегодняшнее занятие. Чего бы хотелось для себя?

2. *Упр. « Поменяться местами».* Упражнения на активизацию участников, повышение работоспособности и продолжение знакомства участников группы.

Инструкция. По моей команде, начинающейся словами «Сейчас поменяются местами все те... Я называю признак. Вы встаете и занимаете новое место. (рядом на соседний стул садиться нельзя).

3. *Обсуждение домашнего задания.*

Какие затруднительные ситуации встречаются в вашей педагогической практике? Как Вы их разрешаете? Какие разрешаются успешно? В каких Вы испытываете затруднения? С чем они связаны?

Теоретическое содержание.

Психологи, педагоги, врачи о способах преодоления жизненных трудностей (Г.С. Абрамова, Ф.Е. Василюк, Л.П. Гримак, Р.М. Загайнова, Н.В. Кузьмина, Т.С. Полякова, М.К. Тугушкина). Возможные изменения в психике и поведении педагога в период проживания кризиса.

Чтобы лучше справляться с трудностями, надо лучше узнать себя, свои лучшие стороны и использовать их. То есть важно осуществлять рефлекссию – осознание и понимание человеком самого себя и выявление того, как другие знают и понимают тебя.

Упр. На определение состояния. Осознание своего состояния. Развитие наблюдательности. Определение состояния своего партнера.

Упр. «Мои сильные стороны».

Упражнение направлено на познание себя и тренировку умения мыслить о себе позитивно.

Инструкция. Все участники садятся в круг. Каждый член группы в течение двух минут должен рассказать о своих сильных сторонах, о том, что он любит, ценит и принимает в себе; о том, что дает ему чувство внутренней уверенности и доверия к себе в разных ситуациях. Важно, чтобы говорящий не «брал в кавычки» свои слова, не умалял своих достоинств, не критиковал себя, не говорил о своих ошибках и недостатках.

Обсуждение. Испытывали Вы затруднения при выполнении упражнения? Какие чувства и мысли появились у Вас во время выполнения этого упражнения?

5. *Релаксационное упражнение. Сказка.*

6. Подведение итогов занятия. Обратная связь.

Занятие №3.

Тема: Содержание профилактической работы: основные направления, формы, методы.

Цель: осмысление целей и задач профилактической работы, овладение навыками проектирования организационной профилактической деятельности. Формирование позитивного образа «Я».

Содержание занятия.

1. *Приветствие «Общение без слов».*

Цель упражнения – установление контакта.

Инструкция. Упражнение выполняется молча. Участники встают в два круга лицом друг к другу. Внешний и внутренний круги двигаются в противоположные стороны. Участники, оказавшиеся напротив друг друга образуют пары. Положите руки на плечи друг другу, посмотрите в течение минуты в глаза партнеру, улыбнитесь, опустите руки и продолжайте двигаться дальше до тех пор, пока не встретитесь со своим первым партнером. Спасибо. Поделитесь ощущениями.

2. *Упр. «Пожелания».*

Начнем работу с высказывания друг другу пожелания на сегодняшний день. Оно должно быть кратким, желательно в одно слово. Вы бросаете мяч одному из участников (тому, кому хотите пожелать) и одновременно говорите пожелание. Надо следить за тем, чтобы мяч побывал у всех.

3. *Упр. «Числа».*

Цель упражнения – активизация участников группы.

Инструкция: Я буду называть числа. Сразу после того, как будет названо число, должно встать именно столько человек. Например, если я говорю «четыре», то как можно быстрее должны встать четверо из Вас. И так далее. Выполнять задание надо молча.

Обсуждение. Что помогало Вам справляться с поставленной задачей и что затрудняло ее выполнение? На что Вы ориентировались, принимая решение встать? Какая у Вас была тактика?

4. Теоретическое содержание.

Модели и уровни профилактической работы. Процесс формирования у педагога готовности преодолевать трудности профессионального развития; развитие профессионально значимых качеств личности, базовых педагогических умений и навыков, способствующих конструктивному преодолению трудностей профессионального развития; обучение педагога адекватному реагированию на трудности профессионального развития; самостоятельная рефлексия педагогического опыта.

5. Упр. «За что мы любим?»

Цель: развивать умение выделять в людях положительные качества.

Инструкция: давайте попробуем определить, какие качества в людях мы ценим, принимаем. Задание будем выполнять письменно. Возьмите лист бумаги, выберите в группе человека, который по многим своим проявлениям привлекателен для Вас. Укажите пять качеств, которые Вам особенно нравятся в нем. Начали! По окончании по очереди каждый читает свои характеристики, а мы попробуем определить, кому принадлежат эти характеристики.

Упр.6 «Охота на утку».

Инструкция: каждый по кругу говорит о себе три вещи: две правдивые, одна ложная. Сосед слева определяет «утку».

Подведение итогов дня.

Домашнее задание. Выбрать примерную теоретическую модель оптимальной организации профилактической работы в своем педагогическом коллективе. Дать ее обоснование.

Занятие №4.

Тема: Эмоциональные состояния. Эмоциональная гибкость.

Цель: познание педагогами эмоциональных состояний, расширение их диапазона, осознание причин, их вызывающих, развитие навыков рефлексии (эмоциональных состояний).

1. *Приветствие.*
2. Упр. Оценить свое эмоциональное состояние, выразив его каким либо цветом.
3. Упр. «Движения» (на повышение работоспособности участников).
4. Теоретическая часть.

Эмоции и эмоциональные комплексы.

Митина Л.М. выделяет восемь основных эмоций, социализация которых создает подлинное богатство эмоциональных переживаний, необходимых для развития личности ребенка.

Радость – придает уверенность и мужество, успокаивает, снимает напряжение и чрезмерное нервное возбуждение. Ребенок может бояться быть открытым и искренним и выражать свои эмоции, даже если они вполне естественны. Хроническое подавление внешнего выражения эмоций ведет к повышению физиологического возбуждения, а затем и психосоматическим расстройствам. Свободное проявление положительных эмоций, поддержание физического и психического здоровья могут подготовить человека к переживаниям радости в жизни. А.С. Макаренко единственно приемлемой для педагога считал позицию счастливого человека.

Интерес – это чувство захваченности, зачарованности, любопытства. Переживая эту эмоцию, человек чувствует себя воодушевленным и вдохновленным, что обеспечивает связь интереса с познавательной и двигательной активностью. Чтобы думать, нужно переживать, быть возбужденным, постоянно получать подкрепление. Нет ни одного навыка, которым можно было бы овладеть без устойчивого интереса. Интерес часто сопровождает эмоция радости.

Удивление- это не эмоция, поскольку представляет собой мимолетное состояние. Удивление выводит нервную систему из того состояния, в котором она в данный момент находится, и приспособливает ее к внезапным изменениям внешних условий. Для человека важно быть готовым к неожиданностям. Процесс обучения наиболее эффективен, когда ученики переживают все три эмоциональных состояния (радость, интерес и удивление) одновременно, комплексно. И здесь все зависит от фантазии и творчества учителя.

Страдание – наиболее распространенная отрицательная эмоция, доминирует при переживании горя и депрессии. Испытывая ее, человек падает духом, чувствует одиночество, жалость к себе, отстраняется от людей. Когда не обращают внимание на причину, вызвавшую страдание человека, оно усугубляется. Если педагог ограничивается только ласковыми словами и сочувствием, ребенок, когда вырастет, будет обладать ярко выраженным инфантилизмом. Если же учитель кроме сочувствия и сострадания активно борется с отрицательными раздражителями, возможности ребенка выражать страдание, бороться с ним и побеждать его будут намного шире. Он будет больше доверять другим людям, с большей вероятностью вырастет смелым, готовым прийти на помощь. Будет более оптимистично относиться к самому себе и к жизни в целом.

Гнев – это эмоция, контролю над выражением которой в процессе социализации уделяется особое внимание. Проявление гнева может быть конструктивным, если человек, охваченный этой эмоцией, хочет установить, восстановить или поддержать позитивные отношения с другими. Он говорит и действует таким образом, чтобы прямо и искренне выразить свои чувства, сохраняя достаточный контроль над интенсивностью своего переживания.

Презрение – считается наиболее холодной отрицательной эмоцией. Это чувство превосходства над каким-либо человеком или группой людей. Презрение – отстраненное переживание, побуждающее к агрессии, проявляющейся в хитрости и обмане. Комбинация эмоций гнева, отвращения и презрения определяется как враждебность.

Агрессия – враждебное действие или поступок; направлена на то, чтобы причинить ущерб, нанести оскорбление или одержать верх над кем-либо. Учителю важно вовремя заметить, понять и правильно отреагировать на возникновение у ребенка признаков враждебности. Гнев, отвращение и презрение оказывают влияние на восприятие и познание. Враждебность ограничивает умственную продуктивность.

Страх – наиболее опасная и сильная из всех эмоций. В зависимости от интенсивности он переживается как предчувствие, неуверенность или полная незащищенность. Страх оказывает заметное сдерживающее воздействие на восприятие, мышление и поведение человека. Страх может замедлить ход мыслей, делая их более узкими по объему и более ригидными по форме. Родители и учителя используют запугивание, добиваясь подчинения ребенка себе. Однако страх отгораживает ребенка от взрослых, развивает у него скрытность, лживость, умение «казаться», а не «быть». Формируется конформист, некритически перенимающий нормы, цели референтной для него группы, то есть той

группы, на которую он ориентируется. Общая благожелательность, близкие и доверительные отношения позволяют снять напряжение и страх.

Стыд – мучительная эмоция, возникающая у человека при совершении ошибки. Человек себе кажется маленьким, беспомощным, ни к чему не приспособленным, ни на что не годным, жалким и испытывает чувство поражения, неудачи, самоуничижения, утраты собственного достоинства. Стыд чаще испытывает тот, чей поступок стал известен другим. Вина, наоборот, связана с осуждением человеком своего поступка. Она необходима, так как помогает в воспитании социальной ответственности, и вместе с совестью способствует психологическому созреванию.

Социализация эмоций – чрезвычайно тонкий и сложный процесс. Как говорили древние: «Одна только доза делает вещество ядом или лекарством».

Начинающий учитель должен развивать прежде всего эмоциональную устойчивость – качество личности, имеющее профессиональную значимость для деятельности педагога.

По мнению Ю.Н. Кулюткина, эмоциональная устойчивость проявляется в том, насколько терпеливым и целенаправленным является педагог при осуществлении своих замыслов, насколько характерны для него выдержка и самообладание даже в самых неблагоприятных (стрессовых) ситуациях.

Некоторые авторы применяют понятие психологической устойчивости. Выделяют такие показатели психологической устойчивости:

- уверенность в себе как учителе;
- отсутствие страха перед детьми;
- умение владеть собой (саморегуляция, самоконтроль);
- отсутствие эмоциональной напряженности, ведущей к раздражительности, невыдержанности, неуравновешенности;
- наличие волевых качеств (целеустремленности, организованности, выдержанности, настойчивости, решительности, самообладания, терпимости);
- удовлетворенность деятельностью;
- нормальная утомляемость.

Психологическая устойчивость зависит:

- от умения сознательно управлять своей деятельностью, создавать оптимальный режим работы;
- от умения дозировать и поддерживать психическую нагрузку на том уровне, который обеспечит каждому индивиду оптимальную работоспособность;
- от характера деятельности и успешности ее выполнения;

- от умения правильно оценивать свои силы и находить тот оптимальный стиль поведения, который обеспечит успешность деятельности;
- от стабильности возбуждения в сочетании с сознательным управлением эмоциональным состоянием;
- от уверенности в своих силах.

Упр. 1. Выражение и передача эмоций.

Инструкция: Вам предлагается список различных эмоций и чувств:

Страх, гнев, тревога, восторг, радость, удивление, печаль, интерес, страдание; неудовлетворенность, ожидания, стремление войти в контакт, ирония, недоверие к сказанным словам, безразличие, возмущение.

Выберите строчку из стихотворения, произнесите эту фразу с интонацией, соответствующей написанным эмоциям и чувствам.

Упр. 2. Выберите фразу или какое-либо выражение. Постарайтесь произнести ее разными интонациями.

Упр.3 «Скульптура» Вылепить эмоцию.

Упр. 4 «Настроение». Возьмите цветные карандаши и бумагу. Расслабленно нарисуйте абстрактный сюжет – линии, цветовые пятна, фигуры. Важно при этом погрузиться в свои переживания. Представьте, что Вы переносите ваше грустное настроение на бумагу. Когда вы закончите рисунок, переверните бумагу и на другой стороне напишите 5 -7 слов, отражающих Ваше настроение. Долго не думайте, необходимо, чтобы слова возникали без специального контроля с вашей стороны.

После этого еще раз посмотрите на свой рисунок, как бы заново переживая свое состояние, перечитайте слова и с удовольствием, эмоционально разорвите листок, выбросите в урну. Всего за несколько минут Ваше эмоциональное состояние исчезло.

Упр.5. Вылепить фигуру одного из членов другой подгруппы. Придайте скульптуре то выражение лица, ту позу, которые являются типичными для выбранного участника.

Упр.6. Впечатление. Участники делятся своими впечатлениями друг о друге.

Окончание занятия. Рефлексия дня.

Занятие №5

Тема: Эффективное общение.

Цель: актуализация участниками группы своей профессионально-педагогической позиции, выработка умения принимать решение в группе, формирование чувствительности к невербальным средствам общения.

Содержание занятия.

1. *Приветствие.*

2. *Разминка. Игра «Пишущая машинка».*

Инструкция: каждому участнику раздаются буквы алфавита. Необходимо отстучать какую-либо фразу. Вместо проговаривания буква отстукивается в ладоши. Чем более умелая, опытная машинистка (группа), тем быстрее стучат клавиши машинки.

3. *Упр. Выражение эмоций.* Лицо – зеркало души человека. Мимикой рта и бровей, направленностью взгляда выразите следующие эмоции:

Выражения лица: нейтральное, враждебное, радостное, очень злое, грустное, недовольное, хмурое, простодушное или радостное, немного злое, притворно радостное, очень грустное, расстроенное, сомневающееся, скептическое, глубокая печаль, горе.

4. *Информирование.*

Для успешного общения ключевое значение имеет способность понять других людей, войти в их положение, представить себе их чувства, позиции и намерения, предвидеть их поведение. Следующие указания помогут вам в эмпатическом понимании другого человека.

- Сосредоточьтесь на вербальных и невербальных проявлениях собеседника.
- Попытайтесь использовать слова и выражения по значению и эмоциональному заряду взаимозаменяемые тем, которые употреблялись во время акта коммуникации. Это называется парафразом.
- Формулируйте ответы на языке собеседника, который наиболее созвучен ему.
- Используйте эмоциональный тон, соответствующий тону, взятому собеседником.
- Глубже постигайте эмоциональное состояние другого, старайтесь уточнять и расширять смысл его высказывания. Это помогает собеседнику выразить чувства, которые до этого он выразить не мог.
- Старайтесь осознать чувства и мысли, которые не были прямо выражены собеседником, но, видимо, подразумевались в сообщении.

Упр. 5. «Эхо»

Инструкция: упражнение выполняется в группах по три человека. Первый участник начинает свой рассказ на значимую для него тему. Второй должен повторить сущность его сообщения, чтобы показать, что понял и почувствовал его. После этого первый участник подтверждает, что был понят правильно, и отмечает те моменты, которые не были уловлены в достаточной мере.

Упр.6 Умение принимать похвалу.

Инструкция: участники образуют два круга – внешний и внутренний, стоя лицом друг к другу. Внутренний –А, внешний –Б.

1. А – дает положительный, искренний знак внимания Б.
2. Б отвечает «спасибо», я тоже думаю, что я... (повторяет полностью сказанное А)
3. Затем Б подкрепляет сказанное еще одной похвалой в свой адрес: «Но кроме того, я еще хорошо умею... называет качество, которое он ценит в себе и считает, что оно заслуживает положительных знаков внимания.

После этого партнеры меняются ролями.

Упр.7 Умение слушать .Поддержка («да», «угу»). Выяснение- обращение к говорящему за уточнениями («Не повторите ли Вы еще раз?», «Пожалуйста, уточните это...»). Парафраз – переформулирование. Сформулировать ту же самую мысль иначе. Используется для уточнения своего понимания того, что сказал собеседник. Начинается словами: - Как я понял Вас, по Вашему мнению, другими словами, Вы считаете.... Отражение чувств – мне кажется, что Вы чувствуете..., вероятно, Вы чувствуете... и т.д. Резюмирование – подытоживание основных идей и чувств говорящего (Ваши основными идеями, как я понял...)

Упр.8 Релаксационное упражнение «Путаница».

Рефлексия дня, окончание занятия.

Занятие №6

Тема: Профессиограмма «Учитель». Качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности. Качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности».

Цель: Развивать умение глубоко анализировать свою личность, самокритичность.

Упр.1 Приветствие.

Встретившись с каждым участником, необходимо его поприветствовать:

- 1 – улыбнуться
- 2 – погладить по плечу
- 3 – посмотреть в глаза поочередно каждому участнику в течение одной минуты
- 4 – соприкоснуться коленями
- 5 – соприкоснуться кончиками пальцев
- 6 – соприкоснуться ступнями ног.

Обсуждение. Как Ваше самочувствие? Настроение?

Упр.2 Комплимент

Инструкция: сидя в кругу, каждый участник должен посмотреть на партнера, сидящего от него слева,

- подумать о том, какая черта характера, привычка того человека ему нравится
- сказать об этом
- тот, кому сделан комплимент, должен, как минимум, поблагодарить.

Упр.3 № «Самоанализ»

Цель: развитие умений анализировать свою личность, выделять разнообразные качества и свойства личности.

Инструкция: задание выполняется в парах. По очереди Вы рассказываете друг другу следующее. Что Вас больше всего волнует в самом себе: стиль поведения, манера держаться, внешний вид, отношения с людьми, отношение людей, результаты собственной деятельности, свой внутренний мир или что-то еще? По окончании каждый участник обобщает сказанное его партнером и предлагает программу личностного развития для своего напарника. Партнер сообщает о том, что он может принять, а что нет и предлагает собственный вариант программы развития своей личности.

Упр.№4. Профессиограмма «Учитель»

Инструкция: познакомившись с профессиограммой учителя, отметить, какие личностные качества, интересы и склонности способствуют успешности выполнения профессиональной деятельности, а какие препятствуют. (Вариант – упражнение «Магазин качеств», Вы предлагаете участникам какое-то количество в граммах качества, которого у Вас имеется в достатке, взамен просите продать Вам другое качество, то, которого Вам не достает.

Упр.5 Самодиагностика.

Оценить свое состояние по предложенным шкалам. (опросник Гроля и Хайдера)

Инструкция: С помощью предложенной шкалы оцените свое самочувствие, активность, настроение. Обведите цифру, соответствующую Вашему состоянию, где 0 – затрудняюсь оценить; 1 – наименьшая выраженность; 3 – наибольшая выраженность.

Упр. 6 Сбор чемодана.

Один из участников выходит из аудитории. В это время остальные члены группы собирают ему «чемодан», записывая на листе бумаги какие-то слова похвалы, комплименты, наиболее яркие качества, которые Вы успели увидеть в этом человеке. Кто желает первым получить свой «чемодан»?

Завершение. Рефлексия занятия и всего курса.

Динамика личностного и профессионального развития педагога в процессе применения специальных психотехнологий

В отчетах педагогов, заполненных по завершении занятий, отмечено следующее:

- появились профессиональные достижения, улучшились отношения с учащимися, коллегами, близкими, в семье;
- появилась уверенность в том, что они изменились в лучшую сторону, стали добрее, искреннее, улучшилось настроение;
- повысилась эмоциональная устойчивость.

. По окончании занятий участники зафиксировали следующие изменения:

- в открытости – 90% участников;
- в социальной смелости -83%;
- в самопонимании -95%;
- в самопринятии- 92%;
- в принятии других – 72%;
- в эмоциональной выразительности – 80%;
- в снижении тревожности -100%.

Кроме того, они отметили, что занятия позволили им:

- разрешать трудные жизненные и профессиональные ситуации
- свободно высказываться о личных проблемах и переживаниях
- ощутить психологическую поддержку
- увидеть в себе как положительные, так и отрицательные стороны личности
- приобрести способы снятия напряжения, релаксации.

Проводимая психопрофилактическая работа повышает адаптированность молодых специалистов к профессиональной деятельности. В свою очередь адаптированность обеспечивает качественную профессиональную деятельность, оптимальную работоспособность и является базой, фундаментом, непременным условием для развития творческих начал педагога, совершенствования профессионального мастерства, формирования индивидуального стиля деятельности

Список литературы

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. вузов / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 139 с.
2. Абрумова А.Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Психол. журн. - 1985. - № 6. – с. 107-115.
3. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1986. – 334 с.
4. Аврамова, Е.М., Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания / Е.М. Аврамова, Ю.Б. Вернаховская // СоцИс. – 2006. – № 4. С. 37–46.
5. Антонова, Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н.В. Антонова // Вопр. психол. – 1997. – № 6. – с. 23–29.
6. Аржакаева, Т.А. Психологические трудности общения: опыт их исследования и преодоления у начинающих учителей / Т.А. Аржакаева // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С.52–56.
7. Асмаковец, Е.С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя / Е.С. Асмаковец // Журнал прикладной психологии. – 2000. – № 3.с. 18 – 23.
8. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М., 1990. – 367 с.
9. Ахмеров, Р.А. Биографические кризисы личности: дис. канд. психол. наук / Р.А. Ахмеров. – М., Институт психологии, 1994. – 210 с.
10. Ащепков, В.Т. Профессиональная адаптация преподавателя вуза / В.Т. Ащепков // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С.67–72.
11. Бабуцидзе, М.О. Развитие рефлексивных умений учителя в процессе профадаптации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / О.М. Бабуцидзе. – Курган: КГПИ, 1998. – 22 с.
12. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
13. Большакова, З.М. Эвристико-алгоритмическая модель педагогической деятельности: монография / З.М. Большакова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 223 с.
14. Бурдастых, Е.Н. Социально-профессиональная адаптация будущих учителей технологии / дис. ...канд. пед. наук / Е.Н. Бурдастых. – Курск, 2006. – 224 с. // Интернет – ресурс: <http://diss.rsl.ru>.
15. Бурлаковская, Е.С. Социально-профессиональная адаптация специалистов с высшим гуманитарным образованием: дис. ...канд. социолог. наук / Е.С. Бурлаковская. – СПб., 2005. – 206 с. // Интернет – ресурс: <http://diss.rsl.ru>.
16. Ванина, Т.В. Педагогические условия эффективной подготовки будущих педагогов к предупреждению трудностей педагогического общения. Теория и практика педагогики и психологии профессионального и высшего образования / Т.В. Ванина // Вестник ЧГАКИ. – Челябинск, 2004. – Вып. 15 (№ 4). – 153 с.

17. Вассерман, Л.И. Факторы риска психической дезадаптации у педагогов массовых школ / Л.И. Вассерман, М.А. Беребин. – СПб, 1997. – 52 с.
18. Вачков, И.В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя: дис. канд. психол. наук / И.В. Вачков. – М.: РГБ, 2002. – 180 с.
19. Вершловский, С.Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя / С.Г. Вершловский. – Л.: Знание, 1983. – 32 с.
20. Вершловский, С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
21. Выпускник на рынке труда: Социологический анализ проблем профессиональной адаптации и трудоустройства выпускников УНПО Челябинской области / Авт. проекта В.В. Садырин; авт. колл.: Г.А. Герцог, Л.В. Котовская, Ю.Н. Круглов; ГУОиН Челяб. обл, ЧелИРПО. – Челябинск, 2004. – С. 16–17.
22. Вяткин, Б.А. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя / Б.А. Вяткин, Т.М. Хрусталёва // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 32 – 36.
23. Голубенко, Г.М. Социальная адаптация учителей в последипломном образовании: дисс. ...канд. пед. наук / Г.М. Голубенко. – СПб., 2006. – 140 с. // Интернет – ресурс: <http://diss.rsl.ru>.
24. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Издание официальное. – М., 2005.
25. Елканов, С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
26. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
27. Замятина, С.А. Я устал! Проблема профессионального истощения учителя / С.А. Замятина // Современная школа. – 1999. – № 1 – 3. – С. 120 – 122.
28. Зборовский, Г.Е. Социология образования. В 2 ч. Ч.1: Социология допрофессионального образования: учеб. пособие / Г.Е. Зборовский. – Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. – 152 с.
29. Звонарёва, Н.А. Формирование и коррекция индивидуального стиля деятельности учителя (коммуникативный аспект) / Н.А. Звонарева // Прикладная психология. – 2000. – № 1. – С. 40 – 51.
30. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 245 с.
31. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 244 с.
32. Зюзько, М.В. Психологические консультации для начинающего учителя / М.В. Зюзько. – М.: Просвещение, 1995. – 208 с.

33. Зязюн, И.А. Социальная зрелость и педагогическое мастерство будущего учителя / И.А. Зязюн // Сов. педагогика. – 1991. – № 2. – С. 74 – 78.
34. Исаев, Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57 – 66.
35. Кандыбович, Л.В. Психологическое сопровождение становления профессионального самосознания молодых педагогов / Л.В. Кандыбович // Мир психологии. – 1999. – № 2. – с. 216 – 219.
36. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
37. Кан-Калик, В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалёв // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9 – 16.
38. Климов, Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: Изд-во Москов. ун-та; Издательский центр «Академия», 2004. – 240 с.
39. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов – Ростов н /Дону: Издательство «Феникс», 1996. – 512 с.
40. Комаров, В.С. Жизненные ценности учителей школ г. Ярославля / В.С. Комаров, В.Ю. Горшков // Интернет ресурс / <http://hghltd.yandex.net/yandbtm.url>.
41. Кондратьева, С.В. Социально-перцептивная регуляция педагогической деятельности и общения / С.В. Кондратьева // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 46 – 51.
42. Костюченкова, О.Е. Зависимость образа профессионального Я от изменения ценностных ориентаций педагога: автореф. дис...канд. психолог. наук / О.Е. Костюченкова. – Москва, 2004. – 26 с.
43. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Изд. Питер, 2000. – 992 с.: ил. – (Сер. Мастера психологии).
44. Кузьмина, Н.В. Акмеологический подход к повышению качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина // Известия РАО. – 2000. – № 1. – С. 19 – 32.
45. Курдюмова, И.М. Профессиональное развитие педагогов: опыт московской школы / И.М. Курдюмова, Н.И. Калиниченко // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 62 – 66.
46. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
47. Матвеева, А.И. Социальная адаптация молодых специалистов в системе образования современного российского общества: дис. ...канд. социол. наук / А.И. Матвеева. – Екатеринбург, 2005. – 184 с.
48. Мельникова, Н.Н. Стратегии социальной адаптации: дис. ... канд. психол. наук / Н.Н. Мельникова. – Ярославль, 2004. – С. 74.
49. Мижериков, В.А. Введение в педагогическую профессию: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.

50. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
51. Митина, Л.М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л.М. Митина, О.В. Кузьменкова // Вопросы психологии. – 1998. – № 3.
52. Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.Г. Асмаковец. – М., 2001.
53. Молодой учитель в системе непрерывного образования: сб. научн. трудов / Отв. ред. С.Г. Вершловский и др. – М.: Изд. АПН СССР, 1986. – 97 с.
54. Мороз, А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педвуза: дис. ...докт. пед. наук / А.Г. Мороз. – Киев, 1983. – 430 с.
55. Мороз, А.Г. Адаптация молодого учителя в педагогическом коллективе // Проблемы совершенствования послевузовского образования молодых учителей в свете решений 27 съезда КПСС / А.Г. Мороз. – Гродно, 1988. – С. 153–155.
56. Мудрик, А.В. Коммуникативная культура учителя / А.В. Мудрик // Мир психологии. – 1996. - № 3. – С. 42 – 45.
57. Назарова, О.В. Профессиональная адаптация начинающих учителей гимназии в условиях модернизации образования: дисс. ... канд. пед. наук / О.В. Назарова. – Ставрополь, 2003. – 176 с. // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.
58. Никитина, Н.Н. Развитие ценностного сознания учителя / Н.Н. Никитина // Педагогика. – № 6. – 2000. – С. 65 – 70.
59. Об образовании. Федеральный закон от 10.07.1992 № 3266-1.
60. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Т. 4. Кн. 1. Теоретико-методологические основы проектирования образования взрослых / Под ред. А.Е. Марона. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 216 с.
61. Овдей, С.В. Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей: автореф. дисс. ...канд. психол. наук / С.В. Овдей. – Л., 1978. – 18 с.
62. Орлов, А.А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус / А.А. Орлов // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 60 – 68.
63. Пережогина, А.А. Профессионально-педагогическая адаптация начинающего преподавателя вуза: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Пережогина. – Курган. – 2000, 165 с. // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.
64. Петровская, Л.А. О природе компетентности в общении // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 31 – 35.
65. Поварницына, Л.А. Проблемы преодоления трудностей общения у будущих учителей / Л.А. Поварницына // Психологические вопросы формирования личности будущего учителя. – М.: МГПИ, 1986. – С. 97 – 106.
66. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / К.Н. Поливанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 184 с.

66. Полякова, Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Т.С. Полякова. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.
67. Основные мероприятия и параметры приоритетного национального проекта «Образование» // Вестник образования России. – № 6. – 2006. – С. 4 – 6.
68. Прохоров, А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности / А.О. Прохоров // Вопр. психол. – 1991. – № 5. – С. 156 – 162.
69. Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект / Под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982. – 144 с.
70. Профессионализм и социальное самочувствие педагогических работников Свердловской области: Информационно-аналитический отчет по материалам конкретно-социологического исследования. Департамент образования; кафедра социологии УрГПУ. – Екатеринбург, 1994. – 104 с.
71. Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях: сб. науч. тр. / Ред. кол.: Г.С. Сухобская (отв. ред.) и др. – М., изд. АПН СССР, 1989. – 86 с.
72. Профессия – учитель: беседы с молодыми учителями / Под. ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина, С.Г. Вершловского. – М.: Педагогика, 1987. – 192 с.
73. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1991. – 152 с.
74. Редлих, С.М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя: дис. ...доктор. педагог. наук. – М., 1999. – 360 с. // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.
75. Рубина, Л.Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей / Л.Я. Рубина // СоцИс. – 1996. – № 6. – с. 73.
76. Руденский, Е.В. Социально-психологические деформации личности учителя / Е.В. Руденский // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 169 – 174.
77. Русалинова, А.А. Руководство профессиональным становлением молодых учителей: сб. науч. трудов / Под ред. С.Г. Вершловского. – М.: АПН СССР, 1999. – 80 с.
78. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М.: «Экмос», 1999. – 351 с.
79. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье; пер. с англ.; под общ. ред. Е.М. Крепса. – М.: Прогресс, 1982. – 124 с. (Общественные науки за рубежом. Философия).
80. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.
81. Хамидулина, М.А. Профессиональная адаптация молодых учителей в современных социально-экономических условиях: дисс. ...канд. пед. наук / М.А. Хамидулина. – Кемерово, 2000. – 167 с. // Интернет-ресурс: <http://diss.rsl.ru>.
82. Щуркова, Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.
83. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис.-М., 1996.-344с.

84. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – Киев, 1987.-106с.

Анкета для начинающих педагогов

Уважаемый (ая) коллега!

Приглашаем Вас принять участие в исследовании проблем образования.

Надеемся на Ваши искренние ответы на вопросы анкеты. Отвечая, в кружок обведите код после варианта ответа, совпадающего с Вашим мнением, или допишите свой вариант.

Заранее благодарим!

1. Назовите Вашу специальность по преподаваемому предмету (предметам):

2. Сколько лет Вы работаете преподавателем?

001 – до 1 года

002 – 1-2 года

003 – 3 года

3. При выборе профессии преподавателя Вы руководствовались:

004 – с детства испытывал (а) интерес к этому виду деятельности

005 – пришел (а) обучаться в педагогический ВУЗ, УСПО, так как боялся (лась) не поступить в другой

006 – пришел (а) за компанию с другом (подругой)

007 – настояли родители, так как в родне учительская династия

008 – люблю работать с детьми

009 – нравился в школе предмет

010 – что еще, напишите _____

4. Трудно ли Вам было найти работу после института?

011 – да, я испытывал (а) затруднения при поиске работы

012 – нет, я сразу нашел (а) работу

013 – затрудняюсь ответить.

5. Если Вы испытали затруднения при поиске работы и трудоустройстве, то с чем они связаны?

014 – в ОУ по месту жительства специалисты моего профиля не требовались

015 – после собеседования с директором мне было отказано в найме

016 – задержался (лась) с трудоустройством

017 – не понравились условия, которые предложила администрация ОУ

018 – какие еще, напишите _____

6. Если Вы не испытывали затруднений при устройстве на работу, то с какими впечатлениями Вы столкнулись в начале своей трудовой карьеры?

019 – коллектив принял меня доброжелательно

020 – я испытывал (а) равнодушное отношение со стороны коллектива

021 – я был (а) представлен (а) коллективу администрацией образовательного учреждения

022 – меня не представляли коллективу

023 – мне предложили социальный пакет как молодому специалисту, мне было приятно

024 – мне не было оказано материальной поддержки

025 – мне был предоставлен отдельный учебный кабинет

10. Ниже перечислены образовательные ценности. На какие из них ориентируется большинство Ваших коллег и лично Вы в Вашей педагогической деятельности. Отметьте в соответствующей колонке.

Ценности	Коллеги	Я – сам (а)
Ориентация на учащегося как непреходящую ценность в учебно-воспитательном процессе	058	059
Ориентация на профессионализированный подход в образовании	060	061
Ориентация на ЗУНы	062	063
Ориентация на саморазвитие субъекта образования	064	065
Ориентация на результат любой ценой	066	067
Ориентация на защиту прав личности	068	069
Ориентация на субъект-объектные отношения в педагогическом процессе	070	071
Ориентация на императивы (инструкции, нормы, указания, регламентации)	072	073

11. Считаете ли Вы, что начинающие педагоги испытывают значительные затруднения в профессиональной деятельности?

074 - да

075 - нет

076 - затрудняюсь ответить

12. Если Вы ответили «Да», то какие профессиональные затруднения Вы испытываете?

077 – Вы не знаете нормативно-правовых документов, обеспечивающих Вашу деятельность

078 – у Вас недостаточно сформированы профессиональные умения

079 – у Вас недостаточно высокий уровень профессиональных знаний

080 - у Вас имеются затруднения в общении: с учащимися, родителями, коллегами, руководителями (подчеркните с кем)

081 - у Вас имеются проблемы личного характера (нерешительность, прямолинейность, застенчивость, неуверенность в своих силах и т.д.)

082 - у Вас недостаточно высокий уровень профессиональных знаний

083 - другое, напишите _____

13. Каких профессиональных умений Вам не хватает?

084 - умения планировать свою деятельность (в том числе урок)

085 - умения контролировать уровень знаний учащихся

086 - умения устно и письменно предъявлять учащимся учебный материал

087 - умения организовать учебную работу на уроке

088 - умения вести диалог с учащимися

089 - умения использовать различные методы обучения

090 - умения насыщать общение с учащимися положительными эмоциями и чувствами

- 091 - умения поддерживать дисциплину на уроке
092 - организовывать внеурочную воспитательную работу с учащимися
093 – у Вас недостаточно умений пользования техническими средствами обучения
094 – каких еще, напишите _____

14. Работаете ли Вы самостоятельно над повышением своего профессионального уровня?

- 095 - работаю систематически.
096 - работаю от случая к случаю.
097 - не работаю.

15. Если Вам удаётся систематически заниматься самообразованием, то к изучению какой литературы Вы чаще всего прибегаете?

- 098 - изучаю учебники по педагогике
099 - читаю литературу по психологии
100 - читаю учебники по философии и социологии
101 - читаю профессиональные журналы
102 - изучаю отдельные книги по интересующим меня педагогическим проблемам
103 - изучаю методические пособия и рекомендации по предмету
104 - изучаю методическую литературу по проблемам воспитания
105 - изучаю учебники по специальности или преподаваемым предметам
106 - пользуюсь интернетом
107 - работаю со справочниками, со словарями
108 - читаю художественную литературу
109 - что ещё, напишите _____

16. Если Вам не удаётся регулярно заниматься повышением уровня своей профессиональной квалификации, укажите, пожалуйста, причины.

(Можно отметить несколько вариантов).

- 110 - перегруженность работой
111 - усталость после работы
112 - семейные обстоятельства
113 - материальные обстоятельства
114 - повышение квалификации не влияет на мою зарплату
115 - у меня отсутствует стремление к повышению квалификации
116 - моя работа не требует высокой квалификации
117 - совершенствоваться не позволяет здоровье
118 - какие ещё причины, напишите _____

17. Как Вы считаете, что, в основном, побуждает специалистов заниматься повышением квалификации? (Отметьте не более 3-х вариантов)

- 119 - потребность в новых знаниях в связи с новыми образовательными целями
120 - желание работать более эффективно
121 - учение - внутренняя потребность
122 - учение - переход к более высокой оплате труда

- 123 - желание не отставать от других
 - 124 - подготовка к аттестации
 - 125 - что ещё, напишите _____
-

18. Насколько успешно Вам удаётся решить педагогические задачи, которые ставит перед вами образовательное учреждение:

- 126 - полностью доволен тем, как справляюсь с поставленными задачами
- 127 - в основном доволен
- 128 - не совсем доволен
- 129 - не доволен

19. Какие проблемы своей профессиональной деятельности Вы хотели бы решить с помощью повышения своей квалификации:

- 130 - улучшить знания учащихся по преподаваемому предмету
 - 131 - развить у учащихся способность мыслить, решать интеллектуальные задачи
 - 132 - научиться приёмам развития абстрактного мышления учащихся
 - 133 - повысить заинтересованность и активность школьников в изучении предмета
 - 134 - научиться поддерживать сознательную дисциплину учащихся на занятии
 - 135 - научиться развивать фантазию, интуицию, творческие способности
 - 136 - овладеть приёмами развития памяти и внимания детей
 - 137 - научиться снимать усталость, утомление, овладеть методами обучения без перегрузок
 - 138 - научиться новым методам оценки учебной деятельности, поднимающим учебную мотивацию
 - 139 - овладеть методами организации и сплочения детского коллектива в учебной деятельности
 - 140 - научиться методам оказания влияния на детей с целью побуждения их к отказу от вредных привычек
 - 141 - научиться воспитывать в детях высокие нравственные ценности и убеждения
 - 142 - повысить компетенцию в области владения информационно-коммуникационными технологиями
 - 143 - научиться разрешать конфликтные ситуации между учащимися
 - 144 - повысить коммуникативную компетентность в общении со старшими коллегами, родителями учащихся, администрацией
 - 145 - научиться справляться со стрессом и сохранять профессиональное здоровье
 - 146 - совершенствовать педагогическую технологию
 - 147 - какие ещё? укажите _____
-

20. Имеется ли в Вашем образовательном учреждении система работы с молодыми специалистами?

- 148 – да
- 149 - нет
- 150 - затрудняюсь ответить

21. Если Вы ответили «да», то в каких организационных формах эта работа осуществляется?

- 151 – участие в работе методического объединения преподавателей по предмету
- 152 - участие в проблемных семинарах
- 153 - подготовка педсоветов
- 154 - клуб молодых специалистов

- 155 - закрепление за молодым преподавателем наставника
- 156 - стажировки
- 157 - обучающие семинары
- 158 – индивидуальные консультации
- 159 - какие еще, укажите _____

22. Какая из перечисленных форм повышения квалификации, с Вашей точки зрения, наиболее эффективна?

- 160 - самообразование
- 161 - курсы повышения квалификации
- 162 - семинары
- 163 - конференции
- 164 - краткосрочные проблемные курсы
- 165 - дистанционное обучение по индивидуальной программе
- 166 - какая еще, напишите _____

23. Кто из педагогических работников оказывает Вам профессиональную поддержку?

- 167 - директор
- 168 - заместитель директора по УМР
- 169 - заместитель директора по УВР
- 170 - руководитель методического объединения
- 171 - психолог
- 172 - коллеги
- 173 - кто еще, укажите _____

24. Насколько Вы удовлетворены методической помощью, которую Вам оказывают в образовательном учреждении:

- 174 - удовлетворен полностью
- 175 - удовлетворен в основном
- 176 - удовлетворен частично
- 177 - практически не удовлетворён
- 178 - совершенно не удовлетворён
- 179 - затрудняюсь ответить

Сообщите, пожалуйста, некоторые сведения о себе:

Ваш пол:

- 180 - женский
- 181 – мужской

Ваш возраст:

- 182 - до 25 лет
- 183 - 26-30 лет
- 184 - 31-40 лет

Ваше образование:

- 185 - общее среднее образование
- 186 - среднее профессиональное
- 187 - неполное высшее
- 188 - высшее педагогическое
- 189 - высшее (другое), укажите _____

Квалификационная категория:

- 190 - высшая
- 191 - первая
- 192 - вторая
- 193 - не аттестован

Спасибо! Благодарим за участие.

Приложение 2

Стратегия посредничества в конфликте

Навыки посредничества необходимы всем тем, кто в силу своей профессиональной деятельности или должностной позиции вынужден в той или иной форме брать на себя функции регулирования отношений между людьми.

Стадии посредничества:

1. Беседа с первой стороной конфликта.
2. Беседа со второй стороной конфликта.
3. Совместное обсуждение проблемы участниками конфликта и посредником.

Встречи с каждым из участников конфликта могут быть неоднократными и после встречи со второй стороной конфликта может возникнуть необходимость повторной встречи с первой и т.д.

Важный принцип посредничества – принцип нейтральности, незаинтересованность третьей стороны в преимуществе того или иного участника конфликта, в «победе» его позиции, в реализации его интересов и т.д. Это безоценочность позиции посредника.

Посредник не должен принимать собственных решений, касающихся конфликта.

Доверие зависит от непредвзятости, беспристрастности и нейтральности посредника.

Самую большую помощь можно принести людям, не решая за них проблемы, а помогая им самим их решить.

1. Анализ конфликта.

1.1. *Участники конфликта.* Определение участников, которые могут быть привлечены к разрешению конфликта.

1.2. *Проблемное поле конфликта.* Выявление причины конфликта, т.е. конкретных обстоятельств взаимодействия людей, когда что-то в их действиях или поведении приводит к их столкновению. Часто переход конфликта из скрытого плана в открытый сопровождается событием, которое называется поводом возникновения конфликта.

1.3. *Позиции и интересы.*

Позиция – это точка зрения на проблему, выражаемое несогласие, претензии, неудовлетворенность и т.д. Позиция может не отражать интересы участников конфликта, которые должны быть основой поиска соглашения между сторонами.

1.4. *Отношения участников конфликта.* Во внимание должен быть принят опыт отношений сторон. Если опыт прежних отношений участников не просто неудовлетворителен, но привел к накоплению между ними и ряда нерешенных проблем, и негативных эмоций, взаимных обид, претензий и т.д., то возникновение новых разногласий актуализирует этот негативный опыт. Стороны не просто не могут найти общий язык, но скорее не хотят его искать.

Раздельная работа с участниками конфликта.

В ходе рассказа человека о своей проблеме посредник получает представление о конфликте, уточняя суть возникшей ситуации, круг ее участников, их позиции и ИКресы, взаимоотношения и установки относительно друг друга.

Цель- изменение позиции человека, мешающей разрешению конфликта, принятие на себя ответственности за происходящее с ним.

- Переход к восприятию проблем конфликта как общих для его участников.
- Смягчение обвинительной позиции участников конфликта.
- Обсуждение с участниками конфликта возможного характера и результата его разрешения.

Встречаясь со второй стороной конфликта после работы с первым участником, посредник начинает с того, что сообщает о встрече с первой стороной. Здесь необходима корректная формулировка: она должна быть безоценочной, не давать оснований для интерпретации с позиций «правоты-неправоты», лаконичной, не содержать пересказа беседы с первой стороной. Вопросы должны быть по преимуществу открытыми, т.е. требующими от собеседника развернутых ответов. Вопросов «Почему? И «Ты что?...» лучше избегать, т.к. они содержат обвинения. Предположительные вопросы предпочтительнее прямых, т.к. передают уважение к партнеру и оставляют за посредником право ошибаться, а за клиентом – право уйти от ответа.

Если ответ известен, лучше высказывать предположительные утверждения.

Процесс совместного обсуждения и урегулирования проблемы.

Процесс посредничества направлен на постепенное «переопределение» ситуации конфликта и тем самым ее преобразование в ситуацию совместной работы его участников, их сотрудничества.

Этапы работы:

1. Вступительная, или начальная стадия направлена на первичное введение новых правил взаимодействия участников конфликта.

«Проблемы и разногласия всегда вызывают у людей переживания. Но хотелось бы, чтобы мы сумели спокойно и разумно обсудить все трудности. Вы прекрасно понимаете, что от того, насколько мы сумеем взять правильный тон в обсуждении, зависит результат нашего обсуждения. У нас достаточно времени, чтобы выслушать все точки зрения, чтобы дать возможность каждому высказаться и быть услышанным.»

2. Основная стадия общего переговорного процесса включает в себя совместное обсуждение участниками конфликтной ситуации существующих проблем и выработку соглашений, направленных на их разрешение.

Схема работы:

- 1) Посредник предоставляет слово участникам переговоров и просит поочередно кратко изложить свои позиции.
- 2) Поэтапное обсуждение проблемы.
- 3) Принятие конкретных соглашений по отдельным вопросам.
- 4) Переход от частных договоренностей к соглашениям более общего порядка.

Действия посредника:

1. Обеспечение последовательности обсуждения.
 2. локализация обсуждаемых проблем.
 3. Конкретизация обсуждаемых проблем.
 4. Структурирование переговорного процесса. (переспрашивания, уточнение, резюмирование способствуют прояснению и эффективному прохождению отдельных этапов обсуждения).
 5. Объединение отдельных и частных соглашений в более общие.
 6. Поддержка позитивных действий.
 7. Переход от одной обсуждаемой проблемы к другой.
3. Завершающая часть.

Подведение итогов и закрепление достигнутых соглашений. (уточнение, многократное проговаривание, согласование формулировок с участниками переговоров).

Профессиональные деформации педагогов

. Э. Ф. Зеер выделил 11 деформаций педагогов:

1. *Авторитарность* педагога проявляется в централизации всего учебно- воспитательного процесса, единоличном осуществлении управленческих функций, использовании преимущественно распоряжений, рекомендаций, указаний. Наиболее отчётливо эта деформация выражена у педагогов системы начального профессионального образования и у учителей естественно-математического цикла 5-9-х классов общеобразовательной школы.
2. *Демонстративность* – качество личности , проявляющееся в эмоционально окрашенном поведении, желании нравиться, стремлении быть на виду, проявить себя. Демонстративность часто обнаруживают преподаватели гуманитарных предметов, организаторы воспитательной работы. И, конечно, это внешне привлекательные женщины.
3. *Дидактичность*- это проявление педагогических издержек объяснительно-иллюстративных методов обучения. Она выражается в стремлении учителя всё объяснить самому, а в воспитательной Иботе – в нравоучении и назидании. Наиболее часто дидактичность обнаруживают эмоционально- сдержанные преподаватели естественно-математических и технических дисциплин, имеющие стаж Иботы более 15 лет.
4. *Педагогический догматизм* возникает вследствие частого повтора одних и тех же ситуаций, типовых профессионально- педагогических задач.
Догматизм развивается с ростом стажа работы и сопровождается снижением общего интеллекта . Он обнаруживается у преподавателей дисциплин с традиционно стабильным содержанием учебного материала : химии, физики, математики, черчения и т. п.
5. *Доминантность* обусловлена выполнением педагогом властных функций. В большей мере доминантность проявляется у холериков и флегматиков. Она может развиваться на основе акцентуации

характера. Доминантность как профессиональная деформация присуща почти всем педагогам со стажем работы более 10 лет.

6. *Педагогическая индифферентность* характеризуется эмоциональной сухостью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся. Эта деформация характерна для педагогов, имеющих авторитарную центрацию и не удовлетворенных педагогической профессией. Педагогическая индифферентность развивается с годами как следствие эмоциональной усталости и отрицательного индивидуального опыта взаимодействия с учащимися.
7. Развитию *педагогического консерватизма* способствует то обстоятельство, что педагог регулярно репродуцирует один и тот же учебный материал, применяет определенные формы и методы обучения и воспитания. Стереотипные приемы постепенно превращаются в штампы, экономят интеллектуальные силы педагога, не вызывают дополнительных эмоциональных переживаний. По мере профессионализации эти штампы в педагогической работе становятся тормозом развития деятельности и личности обучающего персонала.
8. *Педагогическая агрессия* проявляется во враждебном отношении к нерадивым и неуспевающим учащимся, в приверженности к «карательным» педагогическим воздействиям, в требовании безоговорочного подчинения педагогу. Агрессивность как профессиональная деформация обнаруживается у педагогов, работающих с трудными учащимися, а также у учителей, имеющих недостаточную квалификацию.
9. *Ролевой экспансионизм* проявляется в тотальной погруженности в профессию, фиксации на собственных педагогических проблемах и трудностях, в неспособности и нежелании понять другого человека, в преобладании обвинительных и назидательных высказываниях, запелляционных суждениях. Эта деформация обнаруживается в жестком ролевом поведении за пределами учебного заведения, в преувеличении роли преподаваемого предмета. Ролевой экспансионизм характерен почти для всех педагогов, проработавших в образовательных учреждениях более 10 лет.

10. *Социальное лицемерие* педагога обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания учащихся и взрослых, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования, неискренность чувств и отношений. Эта деформация характерна в первую очередь для преподавателей гуманитарного ИКла, но с годами нормой социального поведения большинства педагогов, и дистанция между декларируемыми и реальными жизненными ценностями увеличивается.

Поведенческий трансфер (проявление синдрома ролевого трансфера) характеризует формирование черт ролевого поведения и качеств, присущих воспитанникам, учащимся. Ненормативное поведение учащихся: агрессивность, враждебность, грубость, эмоциональная неустойчивость – переносится, и он присваивает отдельные проявления отклоняющего поведения.

Программы повышения профессиональной компетентности педагогов

1. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста. Екатеринбург, 1999.
 - Личностно-ориентированный практикум;
 - Организационно-деятельностная игра «Педагог начального профессионального образования : идеал и реальность, пути их сближения»;
 - Программа диагностического семинара-тренинга «Актуализация профессионально-психологического потенциала»;
 - Психотехнические упражнения;
 - Тренинг корпоративности;
 - Тренинг креативности;
 - Тренинг поощрения и похвалы;
 - Тренинг рефлексии.
2. Зюзько М.В. Психологические консультации для начинающего учителя. М., 1995.
3. Коломенский Я.Л., Оловенкова Н.Г. Педагогические ситуации. Практикум. Социальная педагогическая психология. СПб, 1999.
4. Кореляков Ю.А. Программа активизации и развития профессиональной направленности личности учителя «Сам себе психолог» // Психологическая наука и образование, 1998. 3,4.
5. Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Воспитание : наука хороших привычек. М., 1996.
 - Тренинг: учитель и проблемы дисциплины;
 - Тренинг педагогической эффективности «Навыки конструктивного взаимодействия с подростками».
6. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: Учебное пособие / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец, И.В. Вачков, М.В. Каминская, И.М. Кондаков, Ю.А. Кореляков, И.А. Переверзева, Н.Н. Трушина, Г.В. Шавырина; Под ред. Митиной Л.М. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001.- 304с. (Серия «Библиотека педагога-практика»).
7. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. 1991. №5.

8. Реан А.А. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.
 - Тренинг педагогической проницательности.
9. Регуш Л.А. Тренинг педагогической наблюдательности // Вопросы психологии. 1983. №3.
10. Рогов Е.И. Настольная книга школьного психолога. М., 1995.
11. Самоукина М.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. М., 1997.
 - Педагогический тренинг для учителей начальных классов;
 - Педагогический тренинг для учителей средних и старших классов.
12. Семенова Е.М. (автор-составитель) Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. Учебное пособие. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.
13. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. М., 1987.
14. Чеснокова Г.С. Профилактика кризисов профессионального развития учителя. Программа спецкурса для учителей. (Internet)
15. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М., 1998.

Комплекс саморегуляции (аутогенная тренировка)

Аутогенная тренировка дает возможность овладеть эмоциями, развивает волю, внимание, формирует привычку к самонаблюдению и самоотчету, повышает устойчивость и лабильность высшей нервной деятельности.

Первая ступень состоит из шести упражнений, воздействующих на вегетативные функции.

- «Тяжесть» - максимальное расслабление мышц. Отрабатывается мышечная релаксация посредством образного представления о развивающемся ощущении тяжести в правой руке, затем левой руке, далее в правой ноге, затем в левой ноге и туловище.
- «Тепло» - произвольное расширение кровеносных сосудов в той же последовательности, надо добиться ощущения тепла.
- «Сердце» - регуляция ритма сердцебиения.
- «Дыхание» - регуляция и нормализация дыхания.
- «Тепло в области солнечного сплетения».
- «Прохлада в области лба» - использование чувственных представлений прохлады, ветерка, освежающего голову.

Вторая ступень – это медитативные упражнения, которые воздействуют на психические функции, такие как внимание, воображение, мышление, воля, эмоции. Приступать к ним можно только после того, как освоены упражнения первой ступени и ощущения, вызываемые во всех шести упражнениях, достигаются быстро (примерно в течение 30-40 сек.)

Отработку медитативных упражнений начинают в положении лежа на спине, руки слегка согнуты в локтевых суставах, ноги расположены свободно и не касаются друг друга. Отрабатываются они в условиях полного покоя, уединения, без спешки. Запоминание последовательности действий происходит быстрее и эффективнее при использовании магнитофонной записи текста.

Фаза самовнушения начинается с проговаривания одной фразы. Эту фразу необходимо сокращать на одно слово при каждом повторении. Например: «А сейчас /я очень / хочу /чтобы /моя / правая / рука / стала / тяжелой... Я переключаю внимание на левую руку. Я очень хочу, чтобы моя левая рука стала тяжелой...»

Далее следует основная содержательная часть, которая состоит из установок, характер которых соответствует задачам выполняемого упражнения. После основной

содержательной части следует завершающая фаза, в процессе которой организм переходит в бодрствующее состояние, для чего используются следующие формулировки: «Я отлично отдохнул. Я ощущаю себя свежим. Я очень спокоен. Спокойствие дает мне силу, уверенность, здоровье. Я чувствую себя бодрым и энергичным» и т.д. Если упражнение нацелено на нормализацию сна, формулировки завершающей фазы меняются на противоположные: «Я растворяюсь в покое. Покой превращается в дремоту. Я начинаю засыпать...»

Метод Х. Алиева «Ключ»

Этот метод позволяет найти индивидуальный способ достижения оптимального психоэмоционального состояния. В основе метода лежит идеомоторная тренировка. В отличие от аутотренинга, предполагающего последовательное освоение каждого упражнения, метод Х. Алиева «Ключ» позволяет быстро достигнуть эффекта расслабления и снятия психомоторного напряжения.

Инструкция.

Прежде всего, необходимо провести тест на «зажатость» путем перебора трех базовых приемов.

1. Разведение рук: представьте себе, что вытянутые перед собой руки начинают плавно расходиться в стороны без ваших мышечных усилий, как бы автоматически;
2. сведение рук: представьте их обратное движение;
3. подъем руки (рук): представьте себе, что ваша опущенная рука (руки) всплывают вверх, как, например, у космонавта в невесомости.

Если ни один из приемов не получается – значит, вы зажаты. Сделайте любое физическое упражнение и снова повторите прием на «зажатость». Для снятия нервных зажимов необходимо повторить несколько раз тот идеомоторный прием, который лучше всего получается. *Внимание!* Когда тело начинает переходить в режим автоколебаний, помогая этому процессу, ищите ритм гармоничного автоколебания вперед-назад или по кругу. Этим способом можно тренировать и координацию. Упражнения можно выполнять стоя или сидя.

Во время выполнения приемов следует помнить, какие результаты вы хотите получить в итоге (например, улучшение самочувствия, бодрость, ясность и т.п.)

Прием «Полет»

Встаньте, закройте глаза, руки опустите вдоль тела. Мысленно сосредоточьтесь на руках и попробуйте поднять их вверх, в стороны без напряжения. Представьте себе, что вы летите высоко над землей.

Прием «Расхождение рук»

Встаньте, закройте глаза, руки вытяните перед собой. Мысленно сосредоточьтесь на руках и попробуйте развести их в стороны, не напрягая. Подберите себе удобный образ, позволяющий добиться этого движения.

Прием «Схождение рук»

Встаньте, закройте глаза, руки в стороны. Мысленно сосредоточьтесь на руках и попробуйте развести их в стороны, не напрягая. Подберите себе удобный образ, позволяющий добиться этого движения.

Прием «Левитация руки»

Руки опущены. Настройтесь, чтобы рука стала легче и начала подниматься, всплывать. Если этот прием не получается, необходимо искать другое движение или попробовать выполнить его после других движений.

Прием «Автоколебания тела»

Встаньте, закройте глаза, руки опустите вдоль тела. Начинайте медленно раскачиваться, мысленно подбирая свой темп и ритм движения, постепенно добиваясь полного расслабления всего тела. Главное – искать приятный ритм и темп раскачивания.

Прием «Движение головой»

Стоя или сидя, механически вращайте головой в поиске приятного ритма и приятных точек поворота. Следует обходить болевые и напряженные места. Приятная точка поворота – это точка релаксации. Задача – найти такое движение, которое дается легко, с минимальным усилием, с приятными ощущениями, которые хочется продолжать.

Техника парадоксальной интенции (намерения) В.Франкла

Простая техника работы с эмоциями.

Инструкция.

Опыт показывает, что переживания возникают в нас непроизвольно, независимо от нашего решения. Попробуйте прямо сейчас вызвать в себе тревогу, старайтесь изо всех сил, говорите себе: « Ты должен ужасно растревожиться. Волнуйся, тревожься, еще сильнее!..» Наверняка тревога не возникла. Прямое намерение ощутить какое-то чувство как бы парализует на время способность испытывать его. На основании этого было сформулировано одно из правил психотехники переживания: «Если вы хотите избавиться от нежелательного состояния или

ослабить его, попытайтесь сделать прямо противоположное – вызвать или усилить его ощущение».