

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(НИУ «БелГУ»)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ВОЗРАСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**ОЦЕНКА УЧИТЕЛЕМ СВОИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ И
ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О НИХ У ПЯТИКЛАССНИКОВ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
профиль Психология образования
заочной формы обучения, группы 02061357
Обернихиной Вилены Станиславовны

Научный руководитель
канд. психол. наук., доцент
Резниченко М.А.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические проблемы оценки своих профессиональных качеств учителями и представление о них у пятиклассников.....	6
1.1. Профессиональное и личностное развитие современного педагога	6
1.2. Проблема оценивания учителем своих профессиональных качеств.....	11
1.3. Особенности системы отношений «учитель-ученик» в средних классах школы.....	31
ГЛАВА 2. Эмпирическое исследование оценки учителями своих профессиональных качеств и представление о них у пятиклассников...	37
2.1. Организация и методы исследования.....	37
2.2. Анализ оценки учителями своих профессиональных и личностных качеств.....	41
2.3. Представление о профессиональных качествах учителей и оценка их деятельности пятиклассниками.....	50
2.4 Анализ характера связи между оценкой своих профессиональных качеств учителями и оценка их деятельности пятиклассниками.....	56
2.5. Рекомендации по организации работы с учителями- предметниками по профессиональному саморазвитию.....	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	71
Приложение 1. Диагностические методики в порядке их предъявления.	71
Приложение 2. Сводные таблицы полученных данных.....	89
Приложение 3. Результаты статистической обработки данных.....	90

Введение

Актуальность исследования. Развитие современной системы образования, внедрение федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов актуализируют проблему расширения функций педагога, который на сегодняшний день должен выполнять не только традиционные обучающую и воспитательную, но и научно-исследовательскую, мониторинговую, диагностическую, методическую, физкультурно-оздоровительную и другие функции.

Образовательный стандарт определяет основные обязанности педагога: учителю необходимо осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию образовательных программ, учебных планов, соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики, систематически повышать свою квалификацию, профессиональный уровень.

Различные аспекты профессионального саморазвития педагогов рассматриваются в исследованиях Н.В. Кузьминой [23], С.В. Дзюбенко [14], Е.И. Артамоновой [2], Л.М. Митиной [33], Т.В. Рогачева [40], Н. Н. Никитина [37] и других авторов.

Педагогу необходимо все время самосовершенствоваться, искать новые знания. Он должен быть не транслятором знаний, не «урокодателем», а человеком, который способен проектировать образовательную среду ребенка, класса, школы. Он должен быть активным пользователем информационно-коммуникативных технологий обучения.

Проблема исследования каковы особенности связи между оценкой учителями своих профессиональных качеств и представлениями о них у пятиклассников?

Цель исследования: изучить характер связи оценки учителями своих профессиональных качеств и представлений о них у пятиклассников.

Объект исследования: оценка учителями своих профессиональных качеств.

Предмет исследования: связь оценки учителями своих профессиональных качеств и представлений о них у пятиклассников.

Гипотеза исследования:

1. Существует связь между оценкой своих профессиональных качеств учителями и тем, как оценивают ученики их деятельностные и личностные качества: чем выше позитивное самовосприятие педагога, тем выше его оценка учениками. У пятиклассников с разным уровнем формальной успешности в учении личностные и деятельностные качества учителей оцениваются высоко.

2. В оценке своих профессиональных качеств у учителей в первые годы работы в школе доминирует «уровень субъективного контроля» и «самооценка», при увеличении стажа работы – «психоэмоциональное состояние».

Задачи исследования:

1. Проанализировать литературу для выявления особенностей отношения к учителю и оцениванием учителями своих профессиональных качеств;

2. Изучить оценку учителями своих профессиональных качеств;

3. Выявить оценку учащимися профессиональных качеств учителей;

4. Провести анализ отношения учащихся к учителям;

5. Проанализировать характер связи между оценкой учителем своих профессиональных качеств и представлением о них у пятиклассников;

6. Разработать методические рекомендации учителям-предметникам по профессиональному саморазвитию.

Методы исследования. В процессе проведения исследования по изучению оценки учителем своих профессиональных качеств и представления о них у шестиклассников использовались следующие методы:

- теоретический анализ и обобщение психологической и педагогической литературы;
- эмпирические: тест, анкеты;
- методы статистической обработки результатов: критерий Крускала-Уолисса и корреляционный анализ критерий Спирмена.

Методики исследования.

1. Методика «Психологический портрет учителя» (Г.В. Резапкиной, З. Резапкиной).
2. Опросник «Отношение к учителю» (А. Рябова).
3. «Основные показатели деятельности педагога» (Н.В. Ключевой).

База и выборка исследования. Исследование проводилось на базе МОУ «Северная СОШ №2» Белгородского района Белгородской области. В исследовании принимали участие учителя-предметники – 14 человек. Средний возраст педагогов - 36 лет. Учащиеся 5-х классов – 57 человек. Возраст учащихся: подростки 10-11 лет.

Структура и объем работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, трех приложений, четырех таблиц, одного рисунков. Объем выпускной квалификационной работы составил 67 страниц.

Глава I. Теоретические основы исследования оценки учителями своих профессиональных качеств и представление о них у пятиклассников.

1.1. Профессиональное и личностное развитие современного педагога: сущность, проблемы.

Изменение образовательных приоритетов и предъявление новых требований к качеству профессионально-педагогической практики предполагает научное переосмысление ее содержательно-процессуальных основ и обретение смыслов профессиональной деятельности, обеспечивающих полноценное формирование личностно-профессионального развития педагога, способного сознательно и ответственно строить педагогическую деятельность в развивающемся образовательном пространстве, проявляя активную жизненную и профессиональную позицию.

Установка на развитие педагогического потенциала обусловливается в федеральных государственных стандартах образования (ФГОС), которые являются основополагающими в повышении качества и эффективности образования.

В литературе при изучении профессионального развития педагога в работе Л.М. Митиной [30] показано, что профессиональное развитие есть качественное активное преобразование педагогом своего внутреннего мира, внутреннюю детерминацию активности учителя, которая приводит к принципиально новому способу профессиональной самореализации и жизнедеятельности.

Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры в своем исследовании рассматривал Исаев И.Ф. [17], определяющий профессионально-педагогическую культуру как меру и способ творческой самореализации личности преподавателя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленной на освоение, создание и трансляцию педагогических ценностей и технологий.

Исследование Исаева И.Ф. [17] о сущности и содержания профессиональной педагогической культуры со стороны статики и динамики, совокупности индивидуально-профессиональных качеств, ведущих структурных и функциональных компонентов позволило ему квалифицировать профессионально-педагогическую культуру как интегральное качество личности педагога-профессионала, как условие и предпосылку эффективной педагогической деятельности, как обобщенный показатель профессиональной компетентности и как цель профессионального самосовершенствования.

В педагогических акмеологических исследованиях зачастую применяется такое понятие, как «личностно-профессиональное развитие». В.А. Сластенин [45] понимает под ним процесс формирования личности, который нацелен на высокие профессиональные достижения, овладение профессионализмом и осуществляется в профессиональной деятельности, профессиональных взаимодействиях и саморазвитии.

Артамонова Е.И. [4] в своем исследовании сделала акцент на развитие духовной культуры учителя, определяя духовную культуру учителя как «интегральное качество личности, характеризующую ее направленность на созидание собственного ценностно-смыслового поля, способ освоения базовых ценностных ориентаций, меру присвоения и актуализации духовных ценностей».

Уровни духовной культуры учителя Артамонова Е.И. [4] объединяет с принципами самопреображения, самосовершенствования, самоопределения и самопознания.

Интересными представляются исследования Никитиной Н.Н. [4] по изучению становления культуры профессионально-личностного самоопределения учителя, что неразрывно связано с его профессиональным развитием.

Никитина Н.Н. [4] определяет профессионально-личностное самоопределение педагога как целостный, непрерывный, культуросообразный и культуротворческий процесс. Причиной интеграции профессионального и личностного самоопределения в единое целое выступает гармонизация совершающихся в них процессов персонализации и персонификации, и продвижение в сторону персонификации, идентификации себя учителем в профессии на основе аутентизации, осознания и проявления своей внутренней целостности, собственного подлинного «Я» и совместно с этим его обогащения посредством «вхождения» в профессионально-педагогическую культуру общества.

Никитина Н.Н. [4] говорит о том, что культуру профессионально-личностного самоопределения в качестве системного личностного образования, которое обеспечивает способность учителя ориентироваться и иметь возможность осуществлять выбор в стремительно изменяющихся и противоречивых условиях профессиональной жизнедеятельности, и одновременно как мера качественной определенности самого процесса самоопределения учителя, отражающая его культуросообразный, культуротворческий характер.

Никитина Н.Н. [4] включает в культуру профессионально-личностного самоопределения: устойчивую систему профессионально-ценностных ориентаций, профессионально ценных жизненных смыслов, целей, планов и перспектив, знаний и умений, которые обеспечивают осознание им себя субъектом жизни и профессиональной деятельности, стремление к непрерывному профессионально-личностному самоопределению и саморазвитию, к осуществлению свободного и ответственного выбора в проблемных ситуациях профессиональной жизнедеятельности.

Никитина Н.Н. [4] выделяет структурные компоненты культуры профессионально-личностного самоопределения: мотивационно-ценностный; целевой; информационный; конструктивный; рефлексивный.

Исследования Дзюбенко С.В. [15] изучают развитие исследовательских компетенций учителя в инновационной среде общеобразовательной организации. Работы Дзюбенко С.В. [15] показывают на то, что ресурсом эффективного развития исследовательских компетенций педагога выступает инновационная среда общеобразовательной организации, которая как открытая образовательная среда, имеющая отличительные признаки и состоящая из структурных компонентов, характеризуется возможностью к развитию рефлексивности, диалогичности, творческой направленности, гибкости.

Ряд авторов (Н.В. Кузьмина [22], А.К. Маркова [28], Л.М. Митина [30], Е.И. Рогов [39], А.Д. Тасмуханова [48] и др.) отмечают, что профессиональное развитие учителя представляет собой процесс, который предполагает целостное, непрерывное, усложняющееся и результативное преобразование личности, суть его заключается в достижении высшего уровня развития профессионализма и личностной зрелости через преодоление деятельностных, межличностных, внутриличностных противоречий.

Понятие профессионального развития личности учителя имеет тесную связь с другими близкими терминами: «профессионализм», «профессиональная пригодность», «профессиональная мобильность» и др.

Таким образом, рассматривая понятие профессионализма, исследователи выделяют две его составляющие:

- профессионализм деятельности, под которым подразумевается качественная характеристика деятельности субъекта, направленная на отражение высокой профессиональной квалификации и компетентности, владение педагогом современными методами и алгоритмами решения

профессиональных задач, различными эффективными профессиональными навыками и умениями;

- профессионализм личности, под которым подразумевается качественная характеристика личности субъекта педагогической деятельности, нацеленная на отражение высокого уровня развития профессионально значимых качеств личности, адекватного уровня притязаний, ценностных ориентаций и мотивационной сферы, акмеологических составляющих профессионализма, направленных на продуктивное развитие педагога.

Профессиональная пригодность личности учителя характеризует совокупность психофизиологических и психических особенностей человека, которые необходимы для достижения общественно приемлемой эффективности в профессиональной деятельности педагога.

Профессиональная мобильность личности обозначает развитую способность человека успешно менять вид труда и переключаться на другую деятельность (например, педагог в школе может проводить занятия различных типов: лекцию, практическое или лабораторно-исследовательское занятие и т.д.).

Н.В. Кузьмина [22] выделила пять функциональных частей педагогической деятельности: гностический (знание предмета, способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учеников, самопознание); проектировочный (представления о перспективных задачах, стратегиях, способах воспитания и обучения); конструктивный (конструирование учителем своей деятельности, активности учеников с учетом ближних целей воспитания и обучения на уроке, занятии, цикле занятий); коммуникативный (коммуникативная деятельность педагога, особенности его взаимодействия с учениками); организаторский (умение педагога организовать деятельность учащихся и собственную деятельность).

Обобщая изученные подходы к определению понятия «профессиональное развитие», следует понимать под ним процесс

интенсивного преобразования личностью своего внутреннего мира, формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков, способностей и качеств личности, которые способствуют успешной творческой самореализации педагога в его профессиональной деятельности в условиях работы в конкретной общеобразовательной организации.

1.2. Проблема оценивания учителем своих профессиональных качеств.

Анализ профессионального стандарта «Педагог» и исследований, посвященных профессиональному развитию педагогов, позволил нам выделить следующие основные компоненты развития личности, определяющие профессионально важные качества педагога: мотивационно-ценностный, проектировочный, деятельностный, организационно-коммуникативный, рефлексивно-оценочный. Рассмотрим содержание каждого из них более подробно.

1. Мотивационно-ценностный компонент имеет тесную связь не только с мотивами выбора специальности и степенью согласованности выбора профессии с личностным развитием, но и отражают потребность в профессиональном развитии и педагогической активности учителя. М.А. Студяникова [47] отмечает, что мотивационный компонент профессионального развития характеризуется позитивным ценностным отношением к постоянству творческого роста, заинтересованностью педагога к освоению профессиональных знаний, навыков и умений, развитием креативности и субъектности, результативным целеполаганием, значительной степенью удовлетворенности своей образовательной, воспитательной деятельностью.

Н.В. Панова [35] в структуре мотивов педагогической деятельности выделяет узкие позиционные, общественные мотивы, которые заключаются в стремлении учителя занять в отношениях с окружающими определенную позицию, заслужить авторитет, получить одобрение других людей (учащихся, коллег, администрации), стремление стать лидером и т.д. и широкие потребности учителя в общении, выраженные стремлением получить удовлетворенность от процесса эмоционально окрашенного взаимодействия с окружающими.

Так Н.В. Панова [35] считает, что мотивационно-ценностный компонент предполагает наличие тесной взаимосвязи категорий «цель» и «мотив», обуславливающая целеполагание, т.е. умение ставить цели профессионального развития, направленные на самореализацию и самосовершенствование педагога в своей профессиональной деятельности.

Одной из важных сущностных характеристик мотивационно-ценностного компонента, по мнению целого ряда авторов, является педагогическая направленность учителя. Так А.К. Маркова [22] определяет понятие педагогической направленности как мотивацию педагога в стремлении стать, быть и оставаться в профессии педагога, ориентироваться в своей деятельности на развитие личности учащегося.

В исследованиях Н.В. Кузьминой [22], А.К. Марковой [28] педагогическая направленность личности педагога анализируется в контексте его эмоционально-ценностного отношения к педагогической деятельности, его предрасположенности заниматься этим видом деятельности, что оказывает влияние на весь облик педагога, особенности его логики и восприятия, определяет наличие сдвига мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую, обуславливающую интерес к личности ученика как говорит А.К. Маркова [28]. Педагогическая направленность является и любовью, интересом педагога к педагогической профессии, стремлением профессионально развиваться в ней, осознавая все проблемы педагогического труда по мнению Н.В. Кузьминой [22].

Таким образом, мотивационно-ценностный компонент профессионального развития характеризуется совокупностью потребностей, мотивов, интересов, целей, убеждений, ценностей, которые стимулируют педагога к занятию педагогической деятельностью, совершенствованию педагогического мастерства и профессионально-личностному росту. Следует заметить, что в основе мотивационно-ценностного компонента находится система мировоззренческих установок человека, его нравственных и моральных свойств личности, которые отражают как его профессиональную и личностную жизненную позицию, так и отношение к педагогической профессии.

2.Проектировочный компонент «включает действия, связанные с предвосхищением, Н.В. Кузьмина: «забеганием вперед» – предвидением возможных последствий от решения системы педагогических задач в течение всего обозримого времени, на которое ведется планирование ...» [24, с. 67].

Проектировочный компонент определяет стратегическую направленность педагогической деятельности и выражается в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации обучающихся, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другими дисциплинами и т. п. Подобные способности развиваются лишь с возрастом и стажем, поэтому высокий уровень их сформированности наблюдается обычно у профессоров и доцентов, а низкий, как правило, – у начинающих преподавателей.

Так, в работе В.В. Анисимовой [3] и В.В. Серикова [3] авторы отмечают значимость наличия у учителя таких качеств, как способность осуществлять собственную ценностно-смысловую интерпретацию материала; умение формулировать образовательные цели и учебные задачи с учетом субъективно воспринимаемой картины учебного процесса; навыки варьирования содержательных элементов материала и акцентирование внимания на субъективно понимаемых характеристиках их значимости;

готовность использовать собственные личностные возможности для актуализации личностно-рефлексивной и мотивационной позиции.

3. Деятельностный компонент определяет особенности поведения и педагогической деятельности учителя, которая должна быть ориентирована не просто на репродуктивный, а на творческий характер. По мнению С.А. Сергейко [44], креативный характер педагогической деятельности учителя характеризуется необычностью действий, нестандартностью, стремлением предложить принципиально новые варианты решения педагогических задач.

Описывая креативный, творческий аспект профессиональной самореализации и профессионального развития педагога, Т.Р. Нарулина [33] и А.И. Тимошенко [33] отмечают необходимость развития у учителя нестандартности, гибкости мышления, наблюдательности, пространственного воображения, способности генерировать идеи, умения отказаться в педагогической деятельности от стереотипов, осуществлять реконструкцию и трансформацию знания, формулировать собственные суждения.

Некоторыми авторами для характеристики творческой ориентированности деятельностно-практического компонента профессионального развития применяется понятие «креативная компетентность», под которым подразумевается система знаний, умений и навыков, личностных качеств и способностей, необходимых для творческой педагогической деятельности. Содержательными характеристиками креативной компетентности авторы называют изобретательность, критичность и гибкость ума, способность к решению проблемных задач, творчеству, комбинированию, синтезу, анализу, постановке и решению нестандартных задач, к предвидению и переносу опыта и т.д. Кроме того называются и такие характеристики, как проницательность, склонность к риску, преодоление стереотипов, чувство новизны, воображение, чуткость к противоречиям, умение справляться со стереотипами и видеть в незнакомом знакомое и т.д.

Ряд учителей, анализируя понятие педагогическое творчество, фиксируют, что оно характеризуется высшим уровнем профессионального развития педагога (учитель-новатор), при котором он выдвигает и реализует прогрессивные новые принципы, идеи, приемы.

Педагогическое творчество подразумевает, что педагог готов к инновациям, к овладению новыми педагогическими технологиями, к нововведениям, как индивидуальным проявлениям творческого педагогического стиля деятельности.

4. Организационно-коммуникативный компонент. Наиболее четкую и объемную характеристику этому компоненту дала в своих работах Н.В. Кузьмина [22], которая определила, что организационный компонент профессионального развития содержит в себе наличие умений педагога организовывать деятельность учащихся и собственную деловую активность. Коммуникативная область отражает особенности и специфику его коммуникативной деятельности, взаимодействия с учениками и их родителями, а также педагогами общеобразовательной организации, представителями общественности и т.д.

Коммуникативность: доброжелательность, общительность, принятие, расположенность к людям, распределенность внимания; конгруэнтность: открытость и искренность с учащимися, оптимистическое прогнозирование; толерантность, терпимость: принятие права ребенка на ошибку и на свое мнение, несовпадающее с мнением учителя; способность вести за собой, увлекать деятельностью; организаторское чутье: умение видеть организаторские способности других людей и учитывать психологические особенности класса и обучаемого; суггестивность: умение создавать благоприятную атмосферу в классе, воздействовать на эмоциональную сферу учащихся, артистизм; готовность и склонность педагога к организаторской деятельности, которая зависит от внутренней активности личности специалиста (Н.К. Сергеев [43]).

В.А. Крутецкий [29] к коммуникативным составляющим профессионального развития причисляет дидактические (способность ясно, понятно и доступно объяснять учебный материал, трансформируя и адаптируя его по уровню подготовки учащихся); перцептивные (понимание личности обучаемого, психологическая наблюдательность, способность педагога проникать во внутренний мир ученика); речевые (умение вербально и невербально, четко и ясно выражать свои чувства и мысли); организаторские (умение адекватно планировать свою деятельность, вдохновлять учащихся на решение важных учебных и воспитательных задач, сплотить коллектив класса); авторитарные (строгость, требовательность, уверенность, чувство ответственности за результаты воспитания и обучения, способность непосредственно оказывать эмоционально-волевое влияние на учеников, настойчивость); коммуникативные (способность легко устанавливать контакт с детьми) способности.

По данным К. Левина [25], демократический стиль воспитания и обучения, используемый учителем, способствует повышению учебной мотивации учащихся, уровню оригинальности выполнения учебных заданий, сплоченности коллектива.

Установление гуманистических тенденций в российском образовании выдвинуло на первый план рассмотрение проблемы познания педагогом личности учащихся. А.А. Бодалевым [5], Н.В. Бордовской [7] и А.А. Реаном [37], Н.В. Кузьминой [22] обсуждались проблемы анализа в организационнокоммуникативном компоненте профессионального развития педагога когнитивных способностей, характеризующих полноту и адекватность понимания учащихся и преодоление механизмов учебно-познавательной стереотипизации учеников («отличник», «двоечник» и т.д.). Особый интерес в современных исследованиях также уделяется такому качеству личности педагога, как эмпатия, под которым понимается способность к сопереживанию, способствующая установлению позитивных и

эффективных отношений с учеником и повышению адекватности его восприятия учителем.

5. Рефлексивно-оценочный компонент. В педагогических и психолого-педагогических работах рефлексия выделяется как один из важных компонентов профессионального развития личности учителя. Характерно выделение такого понятия, как «педагогическая рефлексия», которое применяется при изучении ее влияния на продуктивность педагогической деятельности педагога (А.А. Деркач [14], С.Ю. Степанов [46] и др.); в работах, посвященных анализу взаимосвязи педагогической рефлексии с педагогической компетентностью и педагогическим мастерством (М.В. Кларин [27], Г.М. Коджаспирова [29], А.К. Маркова [28] и др.); в изучении развития профессионального самосознания педагога через самооценку и рефлексия (Е.В. Андриенко [2], В.А. Сластенин [45] и др.); при разработке вопросов содержания перцептивно-рефлексивных умений преподавателя (Н.В. Кузьмина [22], Л.М. Митина [31] и др.); в трудах, раскрывающих взаимосвязь уровня креативности и развития педагогической рефлексии учителя (О.С. Анисимов [3], В.А. КанКалик [30], Ю.Н. Кулюткин [24] и др.).

При этом для исследований характерно представление педагогической рефлексии и как одной из характеристик профессионального мышления педагога (Ю.Н. Кулюткин [36], Г.С. Сухобская [43] и др.), и как вида деятельности учителя (Л.М. Митина [25], И.А. Стеценко [28] и др.), и как профессионально-педагогического качества, которое идентично понятию «способность» и входит в структуру профессионального педагогического самосознания (А.К. Маркова [23], Е.И. Рогов [31] и др.).

Рассматривая педагогическую рефлексия как профессионально важное интегративное качество учителя общеобразовательной школы, которое «состоит в анализе и оценке педагогической деятельности», благодаря чему «возможно целостное осмысление педагогом своего профессионального опыта и формирование на этой основе модели профессионально-личностного

развития», Т.А. Литвиненко [27] выделяет следующие компоненты педагогической рефлексии:

- интеллектуальный (рефлексия содержания собственной педагогической деятельности);
- коммуникативный (рефлексия особенностей и характера межличностных отношений);
- личностно-мотивационный (рефлексия собственных качеств личности, важных в профессиональной педагогической деятельности);
- кооперативный (рефлексия организации своего взаимодействия с другими субъектами педагогической деятельности);
- организационно-регулятивный (рефлексия в отношении общепризнанных норм, целей, задач, форм планирования и организации педагогической деятельности, собственной стратегии реализации педагогических задач).

В работах других авторов также выделяются такие компоненты педагогической рефлексии, как интеллектуальная рефлексия (способность учителя входить по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту в активную исследовательскую позицию с целью осмысления, критического анализа и оценки ее эффективности) (А.А. Бодалев [5]); социальноперцептивная рефлексия (перепроверка и переосмысление педагогом своих мыслей и представлений о коллегах и детях, которые у него сформировались в процессе педагогической деятельности и совместного общения с ними) (С.В. Кондратьева [25], Л.А. Семчук [47] и др.); личностная рефлексия (процесс познания педагогом содержания своего сознания, своего общения, отношения к другим, к себе, выполняемой деятельности, результатом которого является формирование «образа Я» и «Я-концепции» педагога) (А.В. Карпов [23], В.А. Кривошеев [32]); личностная ретроспективная рефлексия (анализ и обобщение педагогом собственных профессиональных и личностных особенностей на начальном этапе профессионального развития), личностно-актуальная рефлексия (самоанализ

и самоосмысление педагогом себя в настоящее время) и личностная перспективная рефлексия (осознание педагогом на основе сформированного эталона «идеального образа Я», образа желаемого будущего) (М.М. Карнелович [44]); коммуникативная рефлексия (Б.П. Ковалев [41]).

Таким образом, отталкиваясь от вышеизложенных компонентов педагогической рефлексии, возможно выделить ее направленность на выполнение ряда функций: проектировочной (моделирование, проектирование педагогом своей деятельности как участника педагогического процесса); коммуникативной (анализ и совершенствование педагогом своего продуктивного педагогического общения); организаторской (оценивание и выбор учителем наиболее эффективных способов взаимодействия с участниками педагогического процесса); мотивационной (установление педагогом направленности на результат коллективной деятельности); смыслотворческой (формирование осознанности взаимодействия и деятельности); коррекционной (желание к изменению педагогом своей деятельности и взаимодействий).

Вслед за М.М. Карнеловичем [19] следует признать рефлексивные умения как важный фактор профессионального развития учителя. Они проявляются в способности педагога как субъекта педагогической деятельности постоянно совершенствоваться на основе механизмов саморегуляции и самоанализа.

При этом механизм этого процесса разворачивается от оценки представлений своего уровня притязаний и представлений о своих возможностях, осознания противоречивых тенденций, переоценке своих возможностей в разработке новой стратегии поведения, переходу к освоению качественно новых способов деятельности (И.В. Волгина [10]).

В целом следует отметить, что рефлексивно-оценочный компонент профессионального развития характеризует отношение педагога к субъектам учебно-воспитательного процесса; формирование и развитие «образа Я»; самооценку личности; процессы самопознания, самосовершенствования,

самоотношение учителя при реализации педагогической деятельности; осознание им уже существующей деятельности, трудностей и успехов в ее выполнении, методов и средств, используемых для решения различных педагогических проблем; способность педагога к рефлексии, оценке ситуаций педагогического содержания, взаимодействия и взаиморефлексии в процессе профессионального развития; качество осознания учителем себя как специалиста-профессионала.

Рассмотренные выше профессионально-личностные качества педагога, лежащие в основе его профессионального развития, раскрывают особенности направленности его деятельности на учащихся как объекты педагогического воздействия, на предмет, учебную дисциплину и педагогическую деятельность в широком смысле ее понимания как вида профессиональной самореализации человека, а также на себя как на специалиста в области преподавания того или иного предмета и субъекта педагогической деятельности.

Развитие педагога протекает на фоне многочисленных попыток определить и эмпирически задать его нормативные параметры, что проявляется с одной стороны, как желание любого учителя к свободному самоосуществлению, самоактуализации в жизни, а с другой – отвечает социальному заказу общества, который строится на основе понимания профессиональных смыслов личностно-профессионального развития в целом.

Педагогическую нацеленность можно определить, как внутреннюю позицию личности, отражающую связь личностных значений и педагогических ценностей. Ценности, как любовь к детям, уважение их самоценности, принятие их уникальности, право ребенка на полноценное развитие, на счастье, обретение смысла жизни, право на образование, имеют для педагога личностную значимость, которые составляют систему его ценностей, его ценностных ориентаций, определяющих мотивы и значение его профессиональной деятельности.

Л. М. Митина [33] устанавливает в узком смысле педагогическую направленность «как профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и объясняет его индивидуально и типическое своеобразие, а в глобальном смысле как «систему ценностных ориентаций, задающую иерархическую строение доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих педагога к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.

Митина Л.М. [33] считает, что подходящая («желательная») иерархическая структура педагогической направленности (преобладающих мотивов личности) педагога может быть представлена в соответствии с концепцией профессионального развития учителя следующим образом:

- нацеленность на детей (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
- направленность на себя, сопряженная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в области педагогического труда;
- направленность на предметную сторону профессии педагога (содержание учебного материала).

По мнению Л.М. Митиной [33], психологическим условием развития педагогической направленности является повышение уровня профессионального самосознания, то есть осознание учителем системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовать в своей деятельности, поведении, общении.

Существует несколько подходов в представлении профессионального самосознания. Б.Д. Парыгин [38] определяет это понятие как осознание человеком своей принадлежности к определенной профессиональной группе. В.Д. Брагина [6] делает основной акцент на познании и самооценке профессиональных качеств и отношении к ним. П.А. Шавир [54] определяет его как избирательную деятельность самосознания личности, которая

подчиняется задаче профессионального самоопределения; понимание себя как субъекта своей профессиональной деятельности.

Е.А. Климов [21] выделил в профессиональном самосознании следующие компоненты:

1) осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности;

2) понимание о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о собственном положении в системе профессиональных «ролей», «на шкале» общественных положений;

3) понимание человеком уровня собственного признания в профессиональной группе;

4) знание своих сильных и слабых сторон, путей совершенствования, вероятных зон успеха и неудач, индивидуальных способов успешного действия, своего наиболее успешного «почерка», стиля в работе;

5) представление о себе и своей работе в будущем («я в будущем») Е.А. Климов [21, с. 35].

Очевидно, что такое обобщение ограничивается лишь когнитивной сферой, не затрагивая эмоций, смыслов и поступков.

Педагог с низким уровнем самосознания не содержит определенной мотивационной направленности, его поведение носит ситуативный характер, мотивы поведения случайны, неустойчивы, бессистемны. Педагог больше приспособливается, подстраивается под общепринятые нормы деятельности, пассивен, безынициативен, несамостоятелен. Действия учителя с высоким уровнем самосознания, напротив, определяется системой устойчивых, доминирующих мотивов, он придерживается истинных духовных ценностей, нацелен на профессиональное самосовершенствование и творческую деятельность, на формирование личности учащихся. Учитель с высоким профессиональным самосознанием выступает как субъект собственной мотивации.

Обратим внимание на структуру профессионального самосознания. Данные знания нам нужны с целью сосредоточенного формирования, изменения и расширения самосознания учителя.

А.А. Дергач [15], О.В. Москаленко [34] и ряд других ученых предлагают структуру профессионального самосознания, выделяя в ней структурные и функциональные компоненты. К первоначальным, согласно их мнению, принадлежит образ «Я», самооценка и поведенческие реакции. К функциональным компонентам — познавательный (реализующийся в самопознании); мотивационный (реализующийся в самоактуализации); эмоциональный (реализующийся в самопонимании) и операциональный (реализующийся в саморегуляции). А.К. Маркова [30, с. 48] полагает, что профессиональное педагогическое самосознание учителя, под которым она понимает совокупность представлений учителя о себе как о специалисте, включает следующие элементы:

1. Осознание учителем норм, правил, модели своей профессии (требований к педагогической деятельности и общению, к личности) как идеалов для осознания своих качеств.

2. Осознание присутствия этих качеств у других людей, сопоставление себя с определенным профессионалом средней квалификации как теоретическим, так и в образе своего коллеги по профессии.

3. Учет оценки педагогом своих профессиональных качеств со стороны других людей — учеников, коллег, руководства, ожиданий со стороны других.

4. Самооценивание педагогом отдельных сторон собственной работы.

5. Позитивное оценивание педагогом самого себя в целом, установление своих положительных качеств, перспектив, создание позитивной «Я-концепции».

Представленный перечень составляющих профессионального самосознания включает в себя все его стороны, но их связь со структурой самосознания остается нечеткой. По мнению И.В. Вачкова [6],

психологическим условием развития полисубъекта «учитель—учащиеся» считается повышение уровня самосознания субъектов образовательной среды, входящих в данный полисубъект, т. е. педагогов и учеников.

Автором выделяются следующие уровни самосознания субъекта: ситуативно-прагматический, эгоцентрический, стереотипно-зависимый, субъектно-принимающий и субъектно-универсальный, критериями выделения которых являются центрации, проявление самостоятельности, направленность деятельности и степень принятия другого.

Для профессионального самосознания родовым является понятие самосознания личности, в таком случае, можно говорить о совпадении общих принципов развития, закономерностей, элементов и структуры этих двух категорий.

Структура профессионального самосознания педагога в общих чертах совпадает со структурой самосознания личности и представляет собой взаимоперекрещивающееся и взаимодополняющее сочетание трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой. Безусловно, никак не ликвидирует, а как раз предполагает выражение отличительных специфических особенностей развития профессионального самосознания педагога как частного случая самосознания личности в целом. По этой причине имеет смысл, изучая профессиональное самосознание педагога, опираться на изученные свойства и характеристики самосознания личности и искать особую специфику их проявления. Содержательные характеристики каждой подструктуры профессионального самосознания педагога содержат в себе специфические характеристики, обуславливающие саморазвитие и реализацию педагога в профессиональной деятельности.

Профессиональное самосознание учителя как представление педагогом себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе преподавательского общения и в системе собственной личности.

Когнитивный компонент («Я-понимание») профессионального самосознания педагога состоит из трех компонентов: осознание учителем себя в системе педагогической деятельности, в системе детерминированных этой деятельностью межличностных отношений и в системе его личностного развития, связанного с деятельностью и общением.

Личностный компонент отвечает за понимание и осмысление себя в ситуациях, когда профессионально значимые личностные качества учителя или их отсутствие выступают преградой на пути собственной активности или, наоборот, условием, которые облегчают деятельностную самореализацию.

Таким образом, личностный компонент самосознания гарантирует саморазвитие личности, т. е. необходимость личности в реализации, в выявлении и расширении собственных творческих возможностей. Любой компонент в структуре самосознания следует рассматривать двояко: с динамической точки зрения — протекания и разворачивания процесса и с результативной точки зрения — возникновение и наличия определенного продукта. В когнитивной составляющей профессионального самосознания педагога, на наш взгляд, необходимо различать процесс самопознания и результат — систему знаний о себе, индуцируемую в образ «Я» профессионала-педагога.

Самопознание — это сложный, многоуровневый процесс, индивидуализированный во времени. Оно носит интегральную направленность, которая проявляется как во все более обобщенном характере знаний, получаемых в результате самопознания, их движения от внешних характеристик к формированию понятий о своей сущности, так и в совершенствовании, усложнении способов самопознания, свертывании наиболее простых видов. Внутренние трудности процесса самопознания состоят в его специфике, которая заключается в слитности субъекта и объекта и в необходимости их дифференцирования в случае познания

субъектом самого себя, когда он смотрит на себя со стороны, как бы независимо по отношению к себе.

По мнению М.И. Лисиной [29], феномен «Я-образа» носит аффективно-когнитивный характер, т. е. состоит из эмоционального отношения человека к себе и когнитивных знаний о себе. Она полагает, что «Я-образ» имеет сложную архитектуру, содержащую центральное, ядерное образование, в коем представлено в наиболее переделанной форме знание о себе как субъекте, и «периферию», на которую поступают самые новые и свежие сведения человека о себе, которые оказывают влияние на трансформацию его представлений о собственной личности.

«Я-образ» педагога является обобщенной системой представлений субъекта о себе, возникающей в результате процессов осознания себя в трех взаимодополняющих и взаимопересекающихся системах: в системе педагогической деятельности, в системе педагогического общения и в системе личностного развития. Имеет в большей степени когнитивный характер и является относительно устойчивым образованием, подвластным периодическим колебаниям под воздействием внутренних и внешних факторов.

Введение понятия самопонимания позволяет расширить представление о природе «Я». Оно определяется нами как процесс, посредством которого учитель реализует деятельность самосознания, строит и (или) перестраивает образ самого себя, анализирует свой ценностный мир и постигает смысл своего существования.

Понимание себя, знания о себе самом учителю небезразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его самоотношения.

В эмоционально-ценностной, аффективной подструктуре («Я-отношение») выделяются два уровня: глобальное и дифференцированное самоотношение, т. е. интегральное чувство «за» или «против» собственного

«Я» и более специфическое измерение; самоуважение, самоинтерес, ожидаемое отношение других, а также совесть, гордость.

Аффективный компонент профессионального самосознания учителя характеризуется совокупностью трех видов отношений по мнению И.В. Вачкова [4, 95] :

«1) отношением к системе своих педагогических действий, к целям и задачам, которые учитель ставит перед собой в своей профессиональной деятельности, к средствам и способам достижения этих целей; оценкой результатов своей работы;

2) отношением к системе межличностных отношений с учениками, в которые вступает педагог в своей профессиональной деятельности; эмоциональной оценкой того, как он реализует основные функции педагогического общения — информационную, социально-перцептивную, презентативную, интерактивную и аффективную;

3) отношением к своим профессионально значимым качествам и в целом к себе как к личности, профессионалу, оценкой уровня своей личностной и профессиональной зрелости и соответствия собственному идеальному «Я-образу» педагога».

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

В отечественной психологии самооценка рассматривается в двух аспектах: в связи с личностью и в связи с самосознанием. Подобное разделение условно, и эти два подхода не противоречат, а скорее взаимно дополняют друг друга. Исходя из целей исследования интересует связь самосознания с самооценкой.

Наличие связи подчеркивал С. Л. Рубинштейн [44, с. 67]: «Самосознание человека не дано непосредственно в переживаниях, оно является результатом познания, для которого требуется осознание реальной обусловленности своих переживаний. Оно может быть более или менее

адекватно. Самосознание, включая то или иное отношение к себе, тесно связано с самооценкой. Самооценка человека существенно обусловлена мировоззрением, определяющим нормы оценки».

Такие авторы как А.В. Захарова [9], А.И. Липкина [29], И.С. Кон [37], В.В. Столин [26], Ш.И. Чеснокова [47] и др. объясняют самооценку как оценку личностью самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, связывает ее с целостным образом «Я» и считается стержнем самосознания.

У других авторов самооценка отождествляется с эмоционально-ценностными отношениями к себе или трактуется как звено мотивационно-потребностной сферы.

М.И. Лисина [29] различает абсолютную и относительную самооценку. Абсолютная выражает отношение к себе вне сопоставления себя с другими людьми, относительная – отношение к себе в сопоставлении с другими.

По мнению М.И. Лисиной [29], самооценку нужно характеризовать не количественно (насколько она высока), а качественно – какой ее состав и окраска (положительная – отрицательная, полная – неполная и т.д.)

В педагогической психологии самооценка рассматривается как составляющая педагогической направленности, понимаемая как профессионально значимое качество.

Л.В. Бороздина [3] предлагает рассматривать самооценку в качестве специфической функции самосознания, не сводимой ни к «Я-образу», ни к самоотношению. По ее мнению, самооценка – это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, оценка имеющегося потенциала с точки зрения определенной системы ценностей. Вследствие такого подхода она разводит понятия «Я-образа», самооценки и отношения к себе.

По данным В.Ф. Сафина [34], который употребляет для обозначения эмоционально-ценностного отношения к себе – «самооценивание», говоря о процессе. Самооценивание, имеющее аффективную природу, приобретает

когнитивные качества только благодаря использованию определенных эталонов – других субъектов и их оценок, даваемых индивиду.

Результатом процесса самооценивания становится устойчивое обобщенное отношение личности к себе. Представление о себе, о своих личностных и профессиональных качествах, адекватная оценка своей профессиональной компетентности, умений налаживать эффективное межличностное взаимодействие с учениками, а также возникающее на основе этих знаний и самооценивания эмоционально-ценностное отношение к себе, детерминируют поведенческий компонент профессионального самосознания учителя, который реализуется в процессе саморегуляции.

Под понятием саморегуляция понимается раскрытие резервных возможностей человека, развитие творческого потенциала личности. Применение приемов саморегуляции предполагает активное волевое участие и, как следствие, является условием формирования сильной, ответственной личности.

Характеристики регуляторной системы человека существенно зависят от общего уровня его интеллектуального, волевого, эмоционального и нравственного развития.

Индивидуальный стиль саморегуляции определяется взаимодействием разноуровневых механизмов, реализующих этот процесс, т.е. можно говорить о саморегуляции как о системе психотехнологий, направленных на развитие профессионального самосознания личности.

Важным и универсальным механизмом процесса саморегуляции является рефлексия. Рефлексия фиксирует процесс деятельности, отчуждает и объективизирует его и делает возможным осознанное воздействие на этот процесс.

По мнению А.К. Осницкого [25], необходимо различение двух видов саморегуляции – деятельностный и личностный. Первый характеризуется преобладанием в регуляции задач предметных преобразований, второй – задач преобразования отношений к предметам и людям.

В контексте проблемы самосознания учителя наибольший интерес представляет личностная саморегуляция, которая, по нашему мнению, может быть разделена на саморегуляцию в системе отношений и собственно личностную.

Личностная саморегуляция проявляется в поступках и феноменологически совпадает с ними. Высокий уровень развития саморегуляции, который объективно выражается в тонкости, дифференцированности и адекватности всех осознанных поведенческих реакций, поступков, проявлений, дает основание предполагать наличие достаточно зрелого состояния развития самосознания в целом.

Одним из основных психологических механизмов этой подструктуры является удовлетворенность педагога собой и своей профессиональной деятельностью.

Под удовлетворенностью подразумевается соотношение между мотивационно-ценностной сферой личности учителя и возможностью успеха деятельности по реализации ведущих механизмов. Самосознание понимается как процесс познания себя, выработки отношения к себе и саморегуляции.

Психология личностно-профессионального развития учителя «Я-концепция» выступает в качестве устойчивого компонента, создающего определенную линию поведения личности. Имеет различную гибкость, подвижность и быстроту актуализации в разные периоды жизни человека. «Я-концепция» постоянно формируется, уточняется и укрепляется в процессе взаимодействия людей между собой.

«Я-концепция» - это то, что складывается у человека на основе действия механизма рефлексии. «Я-концепция» учителя - устойчивая, осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений о самом себе, на основе которой учитель строит взаимодействие с другими людьми и определенным способом относится к себе. Это целостная система образов собственного «Я» учителя, выступающая как установка по отношению к

самому себе в контексте связей с миром своей профессиональной жизнедеятельности.

1.3. Особенности системы отношений «учитель-ученик» в средних классах школы

Положительные отношения между учителем и учеников позволяют учащимся чувствовать себя психологически защищенными в школьной образовательной среде, обеспечивают благоприятные условия для развития важных социальных и академических навыков. Позитивные отношения школьников со своими учителями способствуют процессу активного социального развития, включающего в себя отношения со сверстниками и развитие самооценки.

Учебное взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – учеников и учителя. Отношения «учитель-ученик» - это система взаимосвязанных действий, осуществляемых педагогами и учащимися в процессе учебной деятельности с использованием специализированных знаковых форм общения, принятых в системе образования. К таким формам относятся: педагогический этикет, ученический и учительский такт, общая культура, стандартные коммуникативные ситуации, диалогическая компетенция, вербальная и невербальная коммуникация.

Система отношений «учитель-ученик» рассматривается как социально-психологическое взаимодействие и должна строиться с учетом специфики общения в определенный момент на определенном этапе развития этих отношений, с учетом индивидуальных и возрастных характеристик взаимодействующих.

Отношения «учитель-ученик» - это непрерывный процесс, в основе которого наиболее адекватным и эффективным оказывается деятельностный, демократический, дружеский стиль общения – сотрудничество.

Волкова А.И. [4] говорит о том, что в процессе становления учебной деятельности формируются не только познавательные действия, но и система взаимодействия отношений, при которой педагог выполняет ряд функций:

- «открытие» ребенка на общение, направлено на создание педагогом комфортных условий для проявления обучаемым познавательной творческой активности во время совместной учебной деятельности;

- «соучастие» ребенку в общении реализуется через операции демонстрации расположенности, проявление интереса оказания помощи;

- «возвышение» ребенка в общении происходит как стимулирование, поднятие значимости, поддержание оптимистического рубежа.

Исследователи связывают психологическую компетентность педагогов со стилями их общения и межличностного взаимодействия, акцентируя внимание на взаимосвязях педагогического общения с успешностью профессиональной деятельности учителей и личностного развития учеников.

Так, В.А. Григорьева-Голубева [11] отмечает, что изменения в построении педагогической деятельности влияют на профессионализм общения учителя, способствуют развитию у учащихся гуманистических ориентаций во взаимоотношениях с людьми. При этом качество и эффективность образования достигаются не интенсификацией проводимых мероприятий, а прежде всего развитием творческого характера общения, повышением его культуры.

На уровне дошкольного и младшего школьного возраста все сказанное учителем – догма. Большинство младших школьников и детсадовцев хотят подражать своим учителям. Подростки в силу активно развивающегося юношеского максимализма зачастую встречают все сказанное учителем в штыки.

Ответственность за поддержание отношений ложится на более опытного – учителя. От учителя зависит, захотят ли его слушать ученики, будет ли он услышан. Учителю необходимо всегда помнить, что ученик – это личность.

Осознание и освоение позиции «человек-человек» современному педагогу дается сложно. Одна из причин в четком разграничении функционально-ролевых отношений «учитель-ученик», часто исключается система взаимоотношений с позиции «человек-человек».

Как показывают исследования, проведенные в образовательных учреждениях педагог чувствует себя увереннее именно в стенах школы, где он выполняет роль только учителя, и часто не знает, как отреагировать на сложные критические ситуации за пределами образовательного учреждения.

Педагогу легче разрешить возникшую проблему с позиции должности, а не с точки зрения личности. Тем не менее, процесс воспитания предполагает личностную позицию современного учителя, который в роли человека оказывает поддержку другому человеку в ходе его жизни.

Традиционный метод учителя – оценочная реакция на ситуацию. Поведения и действия, учащихся оцениваются в рамках: «хорошо/плохо», «правильно/неправильно», «можно/нельзя». Учитель, ориентированный на понимание и учет состояния субъекта, акцентирует внимание при взаимодействии в первую очередь на его внутреннюю систему отсчета. Изменения профессионального мышления учителя происходят целенаправленно, постепенно.

На учителя возлагается и роль воспитателя. Воспитательный процесс сегодня – это реальное уважение, где встречаются не только ученик и учитель, воспитатель и воспитанник, а два разных человека, которым есть что сказать друг другу. Суть его состоит в том, чтобы стимулировать и подкреплять философское размышление ребенка по поводу ситуации, в которой он обретает свое «Я», и изменяет свои взгляды.

Реализуя воспитательный процесс, учитель выступает человеком, умеющим облегчить ситуативное неблагоприятное состояние ученика и одновременно стимулировать то положительное, что заложено в человеке. Педагог способствует свободному проявлению «Я» субъекта, его способностей, назначение процесса воспитания – помочь ребенку осознать свою уникальность и неповторимость как личности и пробудить потребность в самосовершенствовании и саморазвитии. Учитель создает условия для максимального развития его внутренних сил. В этом случае ученик легче принимает и обсуждает предлагаемые ему комментарии и интерпретации, более конструктивно подходит к проблеме необходимости изменения своего поведения и отношений.

Ребенок, попадая в среднее звено школы, вступает в новую социальную среду, отличающуюся от младшего звена, и формирование его личности зависит от того как пройдет адаптация на данном этапе.

В современных исследованиях отмечается, что уровень тревожности в системе отношений «учитель-ученик» среднего звена на данный момент снизился. Этому способствует более демократические взгляды на воспитание и преподавание в современной школе. Педагог на сегодняшний день более склонен выбирать индивидуальный подход.

Прежде всего необходимо обратить внимание на то, что пятиклассники это уже подростки. В возрастных периодизациях Л. С. Выготского [9] и Д. Б. Эльконина [55] у подростка меняется ведущая деятельность с учебной деятельности на интимно-личностное общение в учебной и других видах деятельности. Новообразования психики: чувство «взрослости» и представление о себе «не как о ребенке». Меняется социальная ситуация развития, освоение норм и отношений между людьми.

Согласно воззрениям Л. С. Выготского [9], представленным в работе «Педология подростка», подростничество распадается на две фазы: негативную и позитивную, фазу влечений и фазу интересов.

По мнению Л.С. Выготского [9], первая фаза – фаза влечений – длится около двух лет и связана, во-первых, со свертыванием и отмиранием прежде установившейся системы интересов (это фаза протеста, крушения авторитетов, повышенной раздражимости, возбудимости, утомляемости, резких колебаний установок); и во-вторых, с процессами вызревания и появления первых органических влечений, знаменующих собой наступление полового созревания. Л. С. Выготский [9], ссылаясь на исследование П. Л. Загоровского [11], обращает внимание на три формы переживания негативной фазы развития подросткового возраста.

Первая форма характеризуется ярко выраженным и устойчивым негативизмом во всех областях жизни ребенка (дома и в школе), а также тем, что прежние интересы школьника резко отходят на задний план, появляются новые, направленные, например, на все, что связано с половой жизнью.

Второй вариант протекания негативной фазы отличается смягченными чертами отрицания: негативная установка подростка проявляется лишь в определенных жизненных ситуациях, зачастую возникая как реакция на отрицательные влияния среды; она неустойчива и недлительна. Для таких детей характерно то, что они по-разному ведут себя в разных социальных ситуациях – например, в школе и семье.

В третьем варианте негативные явления вовсе не обнаруживаются: не отмечается упадка успеваемости, разрыва дружеских связей, выпадения из коллектива, изменения отношений к педагогу и семье. При этом появляется интерес к другому полу, интерес к чтению и т. д.

При этом образ взрослости ребенка проходит ряд последовательных этапов: от раскрытия образа взрослости (сначала взрослость конкретна и выражена в некотором «геройском» действии, акцент ставится на замысле действия) к осознанию границ своей взрослости, заданных степенью самостоятельности и ответственности. Это приводит к возникновению отношения к мере своих собственных возможностей,

способностей и соответственно возникает рефлексивное отношение к искомой взрослости.

В подростковом возрасте, т.е. с переходом в пятый класс, ведущая деятельность школьника меняется с учебно-познавательной на деятельность общения, меняются и сферы личностных интересов. Основными среди них становятся интерес к собственной личности; тяга к сопротивлению, преодолению, волевым напряжениям; установка на большие масштабы как субъективно более приемлемые, чем ближние, текущие, сегодняшние; стремление к неизвестному, рискованному, приключениям, героизму.

Таким образом, анализируя литературу, мы уточнили, что профессиональное развитие педагога – это процесс активного преобразования личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога в его профессиональной деятельности.

Основными компонентами профессионального развития личности педагога являются мотивационно-ценностный, проектировочный, деятельностный, организационно-коммуникативный, рефлексивнооценочный. Содержание выделенных нами компонентов направлено на изучение особенностей развития педагога как профессионала, как представителя профессии, как специалиста в области обучения и воспитания учащихся и как работника конкретной общеобразовательной организации.

Педагогу в системе отношений «учитель-ученик» необходимо ориентироваться на возрастные особенности пятиклассников.

Глава II. Эмпирическое исследование оценки учителями своих профессиональных качеств и представление о них у пятиклассников

2.1. Организация и методы исследования

Цель исследования: изучить характер связи оценки учителем своих профессиональных качеств и представления о них у пятиклассников.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

- изучить оценку учителем своих профессиональных качеств;
- выявить оценку учащимися профессиональных качеств учителей;
- провести анализ отношения учащихся к учителям;
- проанализировать характер связи между оценкой учителем своих профессиональных качеств и представлением о них у пятиклассников
- разработать методические рекомендации учителям-предметникам по профессиональному саморазвитию.

База и выборка исследования. Исследование проводилось на базе МОУ «Северная СОШ №2» Белгородского района Белгородской области. В исследовании принимали участие учителя-предметники – 14 человек (2 мужчин, 12 женщин), педагогический стаж от 3 лет и более 20 лет. Стаж работы в школе от 3 до 5 лет имеют 14,3% учителей, от 5 до 10 лет – 21,4%, от 10 до 15 лет имеют 21,4%, от 15 до 20 лет 7,1%, стаж свыше 20 лет 35,8%. Это говорит о равновесии и стабильности в педагогическом коллективе. Средний возраст педагогов - 36 лет. Учащиеся 5-х классов – 57 человек. Возраст учащихся: подростки 10-11 лет. 26% имеют высокий уровень формальной успешности, 17% средний и 14% имеют низкий уровень.

Процесс исследования включал в себя несколько этапов последовательных действий:

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа в течение 2017-2018 гг.:

1. Теоретический (2017). На этом этапе определялись общенаучные и философские основы исследования, разрабатывался концептуальный методологический подход к изучению профессионального развития педагога в образовательном пространстве школы и осознания им своего профессионального развития, уточнялся понятийный аппарат, происходило гипотетико-дедуктивное формирование гипотезы исследования. Выявлялись принципы и подходы к изучению отношения учащихся к личности и деятельности педагога. Определялись цели, задачи исследования.

2. Эмпирический (2017-2018), в ходе которого было проведено исследование самооценки профессионально-психологических характеристик педагогов, работающих в образовательном пространстве школы и отношения младших подростков с разным уровнем успешности в учении к личности и деятельности этих учителей. Сравнивались самооценки профессиональных качеств педагогов и оценки учащихся учителей в зависимости от стажа работы в школе, от содержательных характеристик профессионального самосознания.

3. Заключительно-рефлексивный (2018). На данном этапе были проанализированы, обобщены и проинтерпретированы результаты эмпирического исследования. Систематизированы данные результаты теоретического и опытно-поискового исследования профессионально-психологических характеристик педагогов в образовательном пространстве и оценки их учащимися. Выявлена связь стажа работы испытуемых и переменными, характеризующими особенности профессионального самосознания с оценками учителей учащимися. Проводились подготовка текста, оформлялись результаты исследования в виде выпускной квалификационной работы, разрабатывались рекомендации.

Методы исследования. В процессе проведения исследования по изучению оценки учителем своих профессиональных качеств и представления о них у шестиклассников использовались следующие методы:

- теоретический анализ и обобщение психологической и педагогической литературы;
- эмпирические: тест, анкеты;
- методы статистической обработки результатов: критерий Крускала-Уолисса.

Методики исследования.

1. Методика «Психологический портрет учителя» (Г.В. Резапкиной, З. Резапкиной) для изучения оценки учителем своих профессиональных качеств. Данная методика позволила выявить: принятие каждого ученика, признание и уважение его как личности; благополучное психоэмоциональное состояние; позитивное самовосприятие; личностно ориентированное преподавание; гибкость, спонтанность поведения; ответственность за свои действия, психологические причины профессиональных затруднений до того, как они станут очевидны для учеников и коллег, и решение – меняться самому, менять работу или оставить все как есть.

Полученные результаты анализировались по пяти блокам профессионально важных качеств учителя: ценностные ориентации, психоэмоциональное состояние, самооценка, стиль преподавания, уровень субъективного контроля. Их содержание: а) приоритетные ценности-профессионально важные качества учителя - любовь к детям, стремление понять и помочь. Если общение с детьми не является приоритетной ценностью учителя, ему не стоит рассчитывать на любовь и доверие детей, даже если он прекрасно знает свой предмет и методику преподавания; б) психоэмоциональное состояние - особенности поведения и восприятия учителя, которые во многом обусловлены состоянием его нервной системы. При информационных и эмоциональных перегрузках, характерных для работы в школе, возможны нарушения двигательного и речевого поведения

учителя, проблемы со здоровьем; в) самооценка, или самовосприятие, — это оценка человеком самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Представления учителя о принципах преподавания, вся его «личная педагогическая философия» во многом определяются его самооценкой; г) стиль преподавания, на формирование которого оказывает влияние целый ряд факторов: личностные особенности, жизненные установки, опыт. Стиль преподавания может или способствовать эффективности работы учителя, или осложнять выполнение учителем своих профессиональных обязанностей; д) уровень субъективного контроля показывает, какую меру ответственности за наши отношения с людьми и факты нашей жизни мы готовы взять на себя. Профессия учителя требует готовности отвечать за другого человека, иногда ценой своего душевного комфорта и личного времени.

2. Опросник «Отношение к учителю» (А. Рябова) для оценки учениками педагога на всех уровнях его деятельности. Оценки соответствуют важнейшим функциям деятельности учителя: гностической (знание предмета), методической и эмоциональной. Это позволяет определять ведущую направленность, сильные и слабые стороны в деятельности учителя с позиций учащихся. Гностический компонент выявляет уровень компетентности учителя как специалиста с точки зрения ученика. Эмоциональный – определяет степень симпатии ученика к учителю, а поведенческий - показывает, как складывается реальное взаимодействие ученика и учителя.

3. «Основные показатели деятельности педагога» (Н.В. Ключевой). Целью анкеты является получение информации от учащихся о профессиональной деятельности педагога.

Для количественной оценки полученных эмпирических данных использовались Microsoft Office Excel 2007 и компьютерная программа для статистической обработки данных SPSS Statistics. В программе для статистической обработки данных SPSS Statistics был использован

непараметрический статистический критерий Н-Крускала-Уоллеса и корреляционный анализ критерий Спирмена.

2.2. Анализ оценки учителями своих профессиональных качеств.

Осознание педагогом самого себя, своих личностных, интеллектуальных и других качеств, поступков и действий, их мотивов и целей, самооценка этих качеств, выступает как высший уровень развития сознания в целом и профессионального самосознания педагога, в частности. Полученные данные оценки учителей о выраженности своих профессиональных качеств представлены на рис.2.2.1.

Анализируя данные на рис. 2.2.1. обратим внимание, что в оценке педагогов своих профессиональных качеств доминируют два показателя: самооценка и уровень субъективного контроля. Мы видим, что личностные качества выходят на первый план. Педагоги обращают внимание на свои личностные качества при оценке профессиональной деятельности. Для 85,7% учителей эти параметры наиболее значимы.

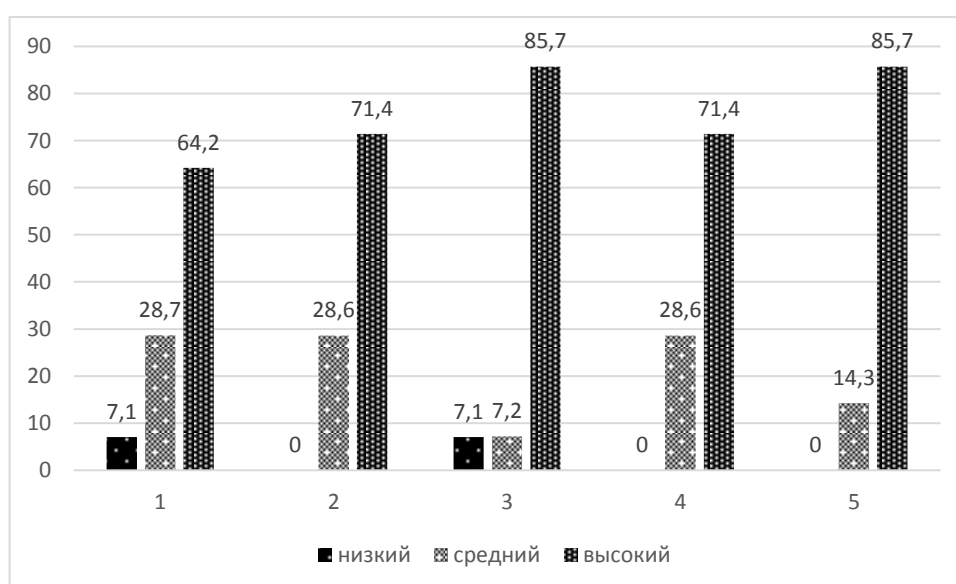


Рис. 2.2.1. Распределение учителей по уровням оценки профессиональных качеств, (%)

Примечание: 1 – приоритетные ценности; 2 – психоэмоциональное состояние; 3 – самооценка; 4 - стиль преподавания; 5 – уровень субъективного контроля.

По шкале самооценка 85,7% учителей показали позитивное восприятие себя. 7,2% испытуемых показали неустойчивую самооценку, что негативно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, затрудняя решение профессиональных и личностных проблем. 7,1% показали выраженное негативное самовосприятие.

Традиционно учителя имеют повышенный уровень ответственности. Поэтому неслучайно 85,7% опрошенных отмечают у себя высокий уровень субъективного контроля. 14,3% показывают неустойчивый уровень субъективного контроля, что говорит о недостаточной сформированности ответственности за сложившиеся отношения и обстоятельства своей жизни. Педагоги склонны перекладывать ответственность на других людей.

Большое количество учителей, а именно 71,4% показали нестабильное психоэмоциональное состояние, которое определяется тремя факторами в различных их сочетаниях: врожденная повышенная чувствительность нервной системы; неблагоприятное стечение обстоятельств; личностные особенности, определяющие неадекватную реакцию на них. Никто из педагогов не показал неблагоприятного психоэмоционального состояния. Преобладание третьего варианта ответа говорит о благополучном психоэмоциональном состоянии, из нашей выборки это 28,6%.

Большой интерес вызывает оценка учителем своего стиля преподавания: 71,4% ответивших отмечают у себя преобладание демократического стиля преподавания и 28,6% педагогов отмечают у себя смешанный тип – демократично-авторитарный. Это свидетельствует о том, что учитель действует в зависимости от ситуации.

Для педагогов профессионально значимым качеством является любовь к детям. По шкале приоритетные ценности: 64,2% ориентируются на отношения с детьми, проявляя выраженную гуманистическую направленность. 28,7% проявляют «самодостаточность», концентрацию на собственных переживаниях и проблемах. 7,1% демонстрируют особую значимость отношений с коллегами, внутренний мир ученика мало его интересует.

Таким образом, психологический портрет учителя получается в целом не очень благоприятный. Педагоги демонстрируют неблагополучное психоэмоциональное состояние. Все же приоритетными ценностями для педагогов являются отношения с детьми, стремление понять и помочь. В основе отношений лежит безусловное принятие ученика. Позитивное самовосприятие говорит о реализации своих возможностей в педагогической деятельности. Учителя легко вступают с учащимися в тесный контакт и оказывают им психологическую поддержку. Уровень субъективного контроля высокий, педагоги принимают на себя ответственность за все, что происходит в их жизни, а также отвечают за другого человека.

Обратимся к анализу этих качеств у педагогов с разным педагогическим стажем.

Таблица 2.2.2

Данные об оценке учителями с разным стажем работы своих профессиональных качеств (балл, max=10)

Группы педагогов по стажу работы	Профессиональные качества учителей				
	ценностные ориентации	психоэмоциональное состояние	самооценка	стиль преподавания	уровень субъективного контроля
1(от3 до 5 лет)	5(3)	5(2)	4(2)	3,5(1,3)	5,5(1)
2(от5 до 10 лет)	4(1)	6 (2)	5(1)	5(1)	6(1)
3(от 10 до	5,4(1)	5(3)	5,5(1)	6(1)	6,2(1)

15 лет)					
4(от 15 до 20)	6(1)	7(3)	6(1)	5(1)	6(1)
5(более 20)	4,2(1)	6,6(2)	4,4(1)	5,8(1)	5,6(1)
Итого	4,92(1)	5,92(2)	4,98(1)	5,06(1)	5,86(1)

Примечание: 1, 2, 3 – предпочитаемый вариант ответа, который точнее всего отражает мысли, чувства и реакции педагога. Преобладание того или иного варианта ответа по каждой из шкал позволяет составить психологический портрет учителя.

Педагога со стажем от 3 до 5 лет работы высокий балл ставят уровню субъективного контроля. У педагогов на данном этапе происходит формирование профессионально важных качеств личности, адаптация к профессии. Обычно педагоги испытывают проблемы при взаимодействии с учащимися, при поддержании на уроках творческой атмосферы, приемлемого поведения учащихся на уроках. Этими особенностями и обусловлен выбор молодых специалистов.

Учителя со стажем от 15 до 20 лет больше ориентированы на свое психоэмоциональное состояние. Характеризуется «педагогическим кризисом», кризисом середины жизни.

По шкале психоэмоциональное состояние у учителей со стажем более 20 лет высокий балл. Чем дольше педагог работает, тем больше ориентируется на свое психоэмоциональное состояние. Можно увидеть признаки синдрома профессионального выгорания.

Как свидетельствуют данные таблицы, у педагогов первой группы со стажем от 3 до 5 лет по шкале приоритетные ценности - ориентация на собственные переживания. Психоэмоциональное состояние нестабильное, самооценка неустойчивая. Стиль преподавания смешанный: авторитарный с демократическим. Уровень субъективного контроля высокий. Полученные результаты можно объяснить именно маленьким стажем работы. Повышенная тревожность, неуверенность в своих силах, сомнения в правильности выбранной профессии. Нестабильная самооценка вызывает

трудности при вступлении в свободное общение с другими, педагогу свойственно принижать значение личности другого человека точно так же, как и своей, поэтому такой учитель пытается повысить свою самооценку, нередко за счет учеников.

Педагоги 2 группы с педагогическим стажем от 5 до 10 лет по показателю приоритетные ценности выбрали ориентацию на отношения с детьми, что свидетельствует о том, что учителям близки интересы и проблемы учеников. В основе отношения, по описанию методики, лежит безусловное принятие ученика.

Преобладание второго уровня по шкале психоэмоционально состояние во второй группе, говорит о нестабильности психоэмоционального состояния педагогов. Как правило, нестабильное психоэмоциональное состояние определяется тремя факторами: врожденной чувствительностью нервной системы; неблагоприятным стечением обстоятельств, личностными особенностями, которые определяют неадекватную реакцию на них. Возможно, у педагогов можно наблюдать признаки профессионального выгорания.

Самооценка у педагогов второй группы адекватная, свойственная человеку, который в полной мере реализует свои возможности. Таким учителям легко создавать на уроке атмосферу живого общения. Педагог вступает в тесный контакт с учащимися и оказывает им психологическую помощь.

По шкале «Стиль преподавания» педагоги отдали предпочтение демократическому стилю. Учитель с таким стилем преподавания прислушивается к мнению учеников, поощряет самостоятельность их суждений, обращает внимание не только на успеваемость, но и личностные качества учеников.

Во второй группе уровень субъективного контроля сформирован. Эти люди берут ответственность за все, что происходит в их жизни, а также несут ответственность за других.

Педагоги третьей (стаж от 10 до 15) и четвертой (стаж от 15 до 20 лет) группы оценили свою деятельность высоко. Оценка полученных данных говорит о сформированности неповторимого профессионального почерка, удовлетворенностью своей профессией, о благополучном психоэмоциональном состоянии. Педагоги несут ответственность за свою жизнь, не боятся брать ответственность за другого человека, иногда ценой своего душевного комфорта и личного времени.

Анализируя данные педагогов из пятой группы (стаж более 20 лет) можно сделать следующие выводы: учителя ориентированы на интересы и проблемы школьников; психоэмоциональное состояние нестабильное, которое определяет неэффективность учителя; высокая самооценка, они доверяют людям и ждут от них дружелюбия, а не враждебности. Ученика воспринимают как личность, заслуживающую уважение. Дают возможность ученикам проявлять себя. Не подчиняются давлению других людей, остро реагируют на личную свободу, обладают высокой поисковой активностью и уверенностью в себе.

Проанализировав полученные данные, можно сделать следующий вывод: в зависимости от стажа работы, педагоги по-разному воспринимают свою профессиональную деятельность. Молодые педагоги более тревожны, менее уверены в себе, в своей педагогической деятельности, больше подвержены информационным и эмоциональным перегрузкам. Подвержены формированию синдрома эмоционального выгорания. Все это, безусловно, влияет на их профессиональную деятельность и профессиональное самосознание.

Учителя со стажем свыше 10 лет удовлетворены своей профессиональной деятельностью. У педагогов происходит совершенствование профессионального мастерства, формирование профессиональной позиции.

Во всех группах по стажу преподавания мы можем увидеть, что учителя ориентированы на свое психоэмоциональное состояние.

Перейдем к анализу данных самооценки своих профессиональных качеств учителями-предметниками.

Анализируя полученные данные оценки своих профессиональных качеств учителями-предметниками можно сделать следующий вывод: педагоги естественно-научного цикла и физической культуры удовлетворены своей профессиональной деятельностью. Связано это с тем, что объекты изучения естественно-научного цикла более стабильны, а также знания можно использовать в реальной жизни. Также учителя сразу видят результат своей деятельности. В этих науках практическая направленность, экспериментирование, активные формы работы, различные методы наглядной работы, практическое применение. Дети с удовольствием изучают эти предметы, поэтому учитель чувствует себя более успешным в своей профессиональной деятельности. Учителя в подростковых классах чувствуют себя более комфортно, так как дети более заинтересованы.

Таблица 2.2.3

Данные об оценке учителями-предметниками своих профессиональных качеств (балл, max=10)

Группы педагогов по предметным областям	Профессиональные качества учителей					Ср. значение
	Ценностные ориентации	Психологическое состояние	Самооценка	Стиль преподавания	Уровень субъективного контроля	
1. Филология	4,25(1)	5,25(2)	5(1)	5,5(1)	6,25(1)	5,25
2. Общественно-научные предметы	5(1)	6(2)	4,5(2)	7(1)	5,5(1)	5,6
3. Математика и информатика	6(1)	5(3)	5(1)	5,5(1)	6(1)	5,5
4. Естественно-научные предметы	5(1)	5(3)	6(1)	5,5(1)	7(1)	5,7
5. Искусство	4,5(1)	5,5(2)	4(2)	4,5(1)	5,5(1)	4,8
6. Технология	4,5(1)	5,5(2)	5,5(1)	4,5(1,3)	5,5(1)	5,1

7. Физическая культура	6(3)	6(3)	4(1)	5(1)	7(1)	5,6
Итого	5,03(1)	5,46(2)	4,85(1)	5,35(1)	6,1(1)	

Примечание: 1, 2, 3 – предпочитаемый вариант ответа, который точнее всего отражает мысли, чувства и реакции педагога. Преобладание того или иного варианта ответа по каждой из шкал позволяет составить психологический портрет учителя.

Учителя общественно-научных предметных областей набирают высокий балл по шкале стиль преподавания. Обычно педагоги считают, что их предметы важны, так как воспитывают патриотизм в детях, духовную направленность.

Для подростков учитель является авторитетом. Подростки отдают предпочтение тому или иному предмету скорее опираясь на свои индивидуальные особенности и склонности. Некоторые ученики говорят об отсутствии предпочтений, тем не менее можно обнаружить склонность к лучшему усвоению материала того или иного содержания. Отношение к предмету у пятиклассников зависит от способов и методов подачи материала.

Наибольшую неудовлетворенность показывают педагоги предметной области искусство. Педагоги предметной области искусство, а именно музыка и ИЗО, в первую очередь ориентируются на учеников, у которых есть хотя бы минимальные способности к данной деятельности. Часть учащихся сразу выпадет из процесса обучения. Из этого следует неудовлетворенность своей профессией у педагогов.

По шкале ценностные ориентации у педагогов предметных областей: Филология, Общественно-научные предметы, Математика и Информатика, Естественно-научные предметы, Искусство и Технологии – выражена ориентация на отношения с детьми. Учителя Физической культуры ориентированы на собственные переживания.

Психоэмоциональное состояние у педагогов Общественно-научных предметов, Филологии, Искусства и Технологии нестабильное. Математика и

Информатика, Естественно-научные предметы, Физическая культура, как можно увидеть, у учителей этих предметных областей благополучное психоэмоциональное состояние.

Позитивное самовосприятие характерно для педагогов циклов Филология, Математика и Информатика, Естественно-научный, Технология и Физическая культура. Неустойчивая самооценка у преподавателей Общественно-научных предметов и Искусства.

Педагоги всех предметных областей выбирают демократический стиль преподавания. Уровень субъективного контроля высокий.

Для педагогов всех предметных областей наиболее значимыми качествами в оценке своей профессиональной деятельности являются психоэмоциональное состояние и уровень субъективного контроля.

Исследование показало, что в оценках школьников учителей-предметников эмоциональные аспекты взаимодействия учителя и ребенка стоят наравне с оценками деловых и профессиональных качеств учителя. Это означает, что учителю для успешного взаимодействия со школьниками мало быть хорошим профессионалом, умеющим обучать детей, ему необходимо быть коммуникативно-привлекательной личностью для учеников.

Учительское мнение основывается на умении и желании тщательно планировать работу с конкретным ребенком. То есть ни на чем ином, как на индивидуальном подходе к каждому. В этом аспекте особую значимость приобретает умение учителя не только к слабым, но и к сильным сторонам ребенка.

Успешность профессиональной деятельности относится к индивидуальности педагога, к его личностным качествам.

Таким образом, портрет современного учителя глазами самого учителя недостаточно благоприятный. В оценке себя педагоги в целом опирается на какой-то усредненный вариант представления о себе. У учителей слабо развита педагогическая рефлексия. Учитель проводит урок, потому его надо проводить, совершенно не рефлексировав на свои профессиональные качества.

Для подростка, который идет к формированию личности отсутствие индивидуальности учителя очень неблагоприятная ситуация. Так как у подростка отсутствует идеал, нет человека, на которого можно равняться.

Усредненные характеристики стирают индивидуальность учителя, у педагогов слабая рефлексивная позиция, поэтому учитель больше «урокодатель», нежели личность, которая ведет за собой.

2.3. Представление о профессиональных качествах учителей и оценка деятельности педагога пятиклассниками

При переходе в среднее школьное звено в обучении пятиклассников участвует большая группа педагогов, которые не всегда знают индивидуальность своих учеников так же хорошо, как учитель начальной школы. В результате у детей уменьшается желание делиться с новыми учителями своими мыслями и снижается их личный авторитет.

Перейдем к анализу данных о представлении у пятиклассников с разным уровнем формальной успешности в учении о профессиональных качествах педагога.

Таблица 2.3.1.

Данные об оценке деятельности учителя школьниками с разным уровнем формальной успешности в учении (балл, max=5)

Группы учащихся по уровням формальной успешности	Критерии профессиональных и личных качеств педагога															Ср. значение
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
I(17)	4,5	4,6	4,67	4,6	4,6	4,6	4,7	4,7	4,7	4,6	4,6	4,6	4,7	4,7	4,6	4,6

П(22)	4,3	4,4	4,6	4,4	4,4	4,5	4,5	4,6	4,4	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,4	4,4
Ш(14)	4,4	4,5	4,65	4,5	4,5	4,5	4,7	4,6	4,5	4,5	4,6	4,6	4,6	4,6	4,5	4,5
Итог	4,4	4,5	4,64	4,5	4,5	4,5	4,6	4,6	4,6	4,5	4,5	4,6	4,5	4,6	4,4	

Примечание: 1 – излагает материал ясно, доступно и четко; 2 – выделяет и разъясняет наиболее сложные положения; 3 – выделяет главное в ходе занятий; 4 – умеет вызвать и поддержать интерес к своему предмету; 5 – внимателен, тактичен, доброжелателен по отношению к ученикам; 6 – вызывает инициативу, самостоятельное мышление, побуждает к дискуссии; 7 – соблюдает логику в изложении, выводы дает обосновано; 8 – речь преподавателя и темп изложения удобны для восприятия и записи; 9 – четко формирует задачи на самостоятельную работу; 10 – проявляет творческий подход к преподаванию, использует разнообразные методы обучения; 11 – эмоционален, заинтересован в успехах обучаемых; 12 – замечает и оперативно разрешает возникающие проблемы и конфликты; 13 – объективен и справедлив к ученикам; 14 – располагает к себе манерой поведения и внешним видом; 15 – насколько желателен контакт с учителем.

Статических различий между этими группами нет. Все группы учащихся с разным уровнем успешности оценивают педагога очень высоко. Мы видим, что в пятом классе сохраняется отношение к учителю как к авторитетному взрослому, что характерно для начальной школы. Очевидно, что взросление школьников задержано.

Особое значение для школьников в деятельности педагога имеет способность педагога четко формировать задачи на самостоятельную работу, выделение главного в ходе занятий, соблюдение логики в изложении, обоснованность выводов. Для учеников очень важным показателем является оперативность разрешения возникающих проблем и конфликтов. Также ученики обращают внимание на манеру поведения и внешний вид учителя.

Максимальный балл получили следующие качества: выделение главного в ходе занятий, соблюдение логики в изложении, объективность педагога и справедливость к ученикам.

Выбор таких качеств закономерен для подростков.

На основе оценок школьниками учителей мы составили рейтинг. Из данных Таблицы 2.3.2. можно увидеть следующие результаты: при оценке профессиональных качеств учителя пятиклассники в первую очередь обращают внимание на ясность, доступность и четкость излагаемого материала, выделение и разъяснение наиболее сложных положений, четкость

формирования задач на самостоятельную работу. Учителя, обладающие этими качествами, занимают первые позиции в рейтинге.

Первое место в рейтинге занимает учитель «Технологии» со стажем более 20 лет. При оценке профессиональных качеств ученики выделили наиболее важные качества, характерные для педагога: ясность, доступность, четкость изложения материала, выделение педагогом главного в ходе занятий, речь преподавателя и темп изложения удобны для восприятия и записи, педагог эмоционален и заинтересован в успехах обучаемых. Педагог получает максимальный балл по критерию желательности контакта.

Таблица 2.3.2.

Данные о выраженности профессиональных качеств у учителей с разным рейтингом (балл, max=5)

Рейтинг учителей	Выраженность профессиональных качеств у педагогов															Ср. значение
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1	5		4,95					5			4,96				5	4,98
2	5				4,92				5				4,96		4,97	4,97
3									4,84	4,93		4,96	4,96		4,75	4,8
4	4,8 4								4,89				4,9	5	5	4,92
5	4,8	4,87									4,87			4,85	4,82	4,84
6		4,84	4,87		4,78									4,74	4,71	4,78
7		4,7	4,72								4,78		4,85		4,78	4,76
8		4,76			4,76		4,69							4,76	4,64	4,72
9			4,7					4,67	4,77					4,55	4,45	4,62
10						4,61	4,56	4,61		4,62					4,53	4,58
11		4,75				4,69		4,66	4,77						4	4,57
12	4,5 8			4, 45								4,5		4,6	4,59	4,54
13						4,54	4,68		4,69			4,49			3,91	4,46
14			4,2		4,26		4,2					4,26			4,14	4,21
Ср. Знач	4,8 4	4,78	4,68	4, 45	4,68	4,61	4,53	4,64	4,82	4,77	4,87	4,55	4,91	4,75	4,59	

Примечание: 1 – излагает материал ясно, доступно и четко; 2 – выделяет и разъясняет наиболее сложные положения; 3 – выделяет главное в ходе занятий; 4 – умеет вызвать и поддержать интерес к своему предмету; 5 – внимателен, тактичен, доброжелателен по

отношению к ученикам; 6 – вызывает инициативу, самостоятельное мышление, побуждает к дискуссии; 7 – соблюдает логику в изложении, выводы дает обосновано; 8 – речь преподавателя и темп изложения удобны для восприятия и записи; 9 – четко формирует задачи на самостоятельную работу; 10 – проявляет творческий подход к преподаванию, использует разнообразные методы обучения; 11 – эмоционален, заинтересован в успехах обучаемых; 12 – замечает и оперативно разрешает возникающие проблемы и конфликты; 13 – объективен и справедлив к ученикам; 14 – располагает к себе манерой поведения и внешним видом; 15 – насколько желателен контакт с учителем.

1 – стаж более 20 лет, технология; 2 – стаж от 10 до 15 лет, математика; 3 – стаж от 5 до 10 лет, иностранный язык; 4 – стаж от 5 до 10 лет, иностранный язык; 5 – стаж от 3 до 5 лет, физическая культура; 6 – от 15 до 20 лет, технология; 7 – стаж от 5 до 10 лет, музыка; 8 – стаж от 10 до 15 лет, математика; 9 – стаж от 10 до 15 лет, история, обществознание; 10 – стаж более 20 лет, русский язык; 11 – стаж от 3 до 5 лет, ИЗО; 12 – стаж более 20 лет, биология; 13 – стаж более 20 лет, иностранный язык; 14 – стаж более 20 лет, география

Анализируя психологический портрет педагога можно сказать о том, что педагог больше ориентирован на собственные переживания, психоэмоциональное состояние нестабильно, что определяется врожденной повышенной чувствительностью нервной системы. У педагога позитивное самовосприятие и сформированный уровень субъективного контроля.

Второе место в рейтинге у учителя «Математики» со стажем работы от 10 до 15 лет. Наиболее выраженными качествами у педагога являются внимательность, тактичность, доброжелательность по отношению к ученикам, объективность, справедливость в отношении учеников. Ученики отмечают ясность в изложении материала, четкость в формировании задач на самостоятельную работу. Ученики стремятся к взаимодействию с педагогом. Математика имеет практическую направленность, поэтому для пятиклассников является интересным предметом.

Мы можем увидеть благоприятный психологический портрет учителя. Приоритетными ценностями для педагога являются отношения с детьми, позитивная оценка себя, высокий уровень самоконтроля, демократический стиль преподавания, неблагоприятное психоэмоциональное состояние.

В рейтинге третье и четвертое место занимают педагоги иностранных языков. Пятиклассники отметили у педагогов такие важные качества как четкость формирования задач на самостоятельную работу, а также объективность и справедливость к ученикам. Высокий балл получает желательность контакта с данными педагогами.

Иностранный язык для пятиклассников достаточно сложная дисциплина. Такой интерес связан с возможностью заниматься интересным делом, узнавать что-то новое. Возможно есть связь с дополнительными занятиями по предмету вне школы.

Пятое место в рейтинге занимает учитель физической культуры. Молодой специалист с благоприятным психологическим портретом. Педагог располагает учащихся к себе манерой поведения и внешним видом. Выбор данной дисциплины обосновывается возрастными особенностями.

При оценке личных качеств педагогов наиболее важными для учеников стали объективность и справедливость по отношению к ученикам, эмоциональность, заинтересованность педагога в успехах обучаемых. Для учеников немаловажен внешний вид педагога и манера поведения. Желание учащихся контактировать с педагогом напрямую влияет на положение педагога в рейтинге: чем больше стремление к взаимодействию с педагогом у учащихся, тем выше рейтинг учителя.

Как известно, положительные отношения между учителем и учеником позволяют учащимся чувствовать себя психологически защищенными в школьной образовательной среде, обеспечивают благоприятные условия для развития важных социальных навыков. Кроме того, позитивные отношения школьников со своими учителями способствуют процессу активного социально-эмоционального развития, включающего в себя отношения со сверстниками и развитие самооценки.

Перейдем к анализу данных представления пятиклассников о личностных качествах педагога.

Вклад каждого из 15 суждений различен. Обратим внимание на следующие показатели: «я вполне доволен учителем», «я полностью доверяю учителю» и «работать с учителем одно удовольствие». Оценивая эти три суждения можно говорить о том, насколько желателен контакт с учителем, и мы видим, что первые места в рейтинге занимают учителя, у которых по этим показателям высокие баллы.

Суждения под номерами 1, 9 и 15 при оценке учителя наименее значимы для пятиклассников. Это свидетельствует о том, что для учащихся при оценке личностных качеств педагога оценка их академических успехов стоит не на первом месте.

Таблица 2.3.2.

Данные о выраженности личностных качеств у учителей с разным рейтингом (балл, max=5)

Рейтинг учителей	Личностные качества педагога															Ср. значение
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1	5		4,96						5				4,96		4,96	4,97
2	5		4,95					5			4,95				5	4,98
3				4,9								4,92	5	4,92	4,97	4,94
4					4,89	4,91					4,91	4,95	4,95			4,92
5	4,84	4,87	4,9										4,71		4,71	4,8
6			4,73				4,71				4,78		4,85		4,78	4,77
7		4,7	4,72								4,78		4,85		4,78	4,76
8		4,4				4,36	4,63	4,59	4,57							4,51
9		4,77			4,47	4,68	4,64			4,78						4,66
10			4,56			4,54	4,68	4,45	4,64							4,57
11			4,56			4,54	4,68	4,45	4,64							4,57
12			4,56			4,54	4,68		4,63				4,14			4,51
13		4,33	4,57			4,59	4,66	4,36								4,5
14							4,21	4,15			4,14	4,28	4,19			4,19
Ср. знач	4,7	4,61	4,72	4,9	4,68	4,59	4,61	4,5	4,69	4,78	4,71	4,71	4,7	4,92	4,86	

Примечание: 1 – учитель умеет точно предсказать мои успехи в предмете, который он преподает; 2 – учитель – справедливый человек; 3 – учитель умело готовит меня к контрольным, экзаменам (или другим проверочным работам); 4 – слово учителя для меня закон; 5 – учитель тщательно планирует работу со мной; 6 – я вполне доволен учителем; 7 – учитель всегда может дать разумный совет (в том предмете, который он преподает); 8 – я полностью доверяю учителю; 9 – оценка учителя очень важна для меня; 10 – работать с учителем – одно удовольствие; 11 – учитель внимательно выслушивает мое мнение; 12 – я не сомневаюсь в правильности и необходимости методов и средств, которые учитель применяет на уроке; 13 – я

могу поделиться с учителем своими мыслями; 14 – учитель хорошо знает мои сильные и слабые стороны; 15 – я хотел бы стать похожим на учителя (своими человеческими качествами).

При оценке компетентности учителя для школьников наиболее значимым является то, как педагог может подготовить ученика к контрольной, экзамену, умеет ли он точно предсказать успехи в предмете и всегда ли учитель может дать разумный совет в предмете, который он преподает.

При оценке симпатии к учителю пятиклассники прежде всего оценивают уровень доверия к учителю, а также есть ли возможность поделиться с педагогом своими мыслями. Очень важным критерием является возможность быть похожим на своего учителя своими человеческими качествами. Педагоги с высоким рейтингом получают по этому критерию высокую оценку.

Оценивая реальное взаимодействие между учителями и учениками можно сказать о том, что в первую очередь выделяют то, насколько учитель справедливый человек и то, как внимательно педагог выслушивает мнение учеников.

Первые пять мест в рейтинге занимают учителя иностранных языков, технологии и математики. Педагогов пятиклассники оценивают высоко и по профессиональным качествам, и по личностным качествам. Мы видим, что педагоги вызывают доверие учеников, они внимательны, учащиеся не боятся поделиться своими мыслями с педагогами. Ученики стремятся быть похожими на этих учителей своими человеческими качествами.

Прямой связи между оценкой своих профессиональных качеств и представлением о них у пятиклассников нет. Педагоги как с авторитарным, так и с демократическим стилем преподавания занимают первые места в рейтинге. Приоритетные ценности у педагогов тоже отличаются: одни ориентированы на отношения с детьми, другие на собственные переживания.

2.4 Анализ характера связи между представлением о профессиональных качествах учителей и оценка деятельности педагога пятиклассниками

Полученные данные в результате исследования позволяют нам говорить о том, что между представлением о своих профессиональных качествах учителями и оценкой деятельности педагога пятиклассниками существует связь.

Педагогов, у которых приоритетными ценностями являются отношения с детьми, учащиеся оценивают выше. Пятиклассники доверяют педагогам, не боятся поделиться своими мыслями. В рейтинге учителей они на первых местах.

Учителя, ориентированные на собственные переживания сдержанны в отношениях с учениками, поэтому они не могут рассчитывать на доверительные отношения со своими учениками.

Самооценка оказывает влияние на всю деятельность педагога. Позитивное самовосприятие передается и детям. Они также очень высоко оценивают учителя.

Педагоги, которые показывают негативное самовосприятие занимают последние места. Этим педагогам очень трудно вступать в свободное общение с учащимися. Ученики не доверяют таким учителям, сомневаются в справедливости их решений, боятся делиться своими мыслями.

Корреляционный анализ связей между оценкой педагогами своих профессиональных качествах и представлением о них у пятиклассников показал наличие статистически значимых связей по переменным уровень субъективного контроля, самооценка и стиль преподавания и деятельностным и личностным качествам учителя. Наиболее значимые статистические связи обнаруживаются между стилем преподавания педагога

и тем, насколько учитель четко формирует задачи на самостоятельную работу.

Стиль преподавания влияет на степень доверия к учителю и насколько дети получают удовольствие от работы с учителем. Также стиль преподавания учителя оказывает влияние на то, как учитель может донести информацию до учеников, насколько эффективно он использует различные методы обучения. Демократический стиль обучения у педагога способствует повышению мотивации учащихся.



Рис. 2.4.1. Корреляционная плеяда связей между исследуемыми показателями: «стиль преподавания», «уровень субъективного контроля» и

«самооценка» и показатели профессиональных и личностных качеств педагога в оценке школьниками.

Перейдем к анализу корреляционной плеяды. Показатели «Самооценка» и «Уровень субъективного контроля» имеют высокую значимую связь с данными о представлениях у пятиклассников о профессиональных качествах педагога: чем выше уровень субъективного контроля, ответственность за свои действия, тем лучше педагог может подготовить учеников к контрольным и экзаменам.

Наиболее значимым показателем при оценке своих профессиональных качеств является самооценка. Анализ данных показал, что чем адекватнее самооценка учителя, тем выше оценка его деятельностных и личностных качеств школьниками. Ему вступать в тесный контакт с учащимися, создавать на уроке атмосферу живого общения, тем самым педагог вовремя замечает и разрешает возникающие конфликты. Учитель воспринимает ученика как личность, который заслуживает уважения и внимания. Благодаря таким учителям происходит личностное развитие школьников.

2.5. Рекомендации по организации работы с учителями-предметниками по профессиональному саморазвитию

Педагогическая рефлексия в деятельности — это процесс последовательных действий от затруднения (сомнения) к его обсуждению с самим собой и к поиску выхода из него. Рефлексия — комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности. С помощью рефлексивных способностей, которые включают в себя ряд основных интеллектуальных умений, можно управлять собственной профессиональной деятельностью в условиях неопределенности. Взятые вместе, эти «ключевые умения» составляют

своеобразную рефлексивную технологию, при помощи которой и совершенствуется профессиональный опыт учителя.

Результаты исследования психологического портрета учителя и оценки его профессиональных и личностных качеств школьниками позволяет сформулировать практические рекомендации учителям-предметникам по профессиональному саморазвитию. Данные рекомендации можно использовать всем учителям-предметникам поскольку профессиональное развитие процесс постоянный и необходимый в педагогической деятельности.

1. Осмысление собственных профессиональных затруднений и корректировка деятельности.

2. Поэтапное целеполагание своей педагогической деятельности, ее моделирование и прогнозирование.

3. Самоорганизация качественных изменений в личности и деятельности.

4. Развитие способности реализовать свой творческий потенциал.

5. Постановка и решение по отношению к самому себе педагогических, психологических, организационных, предметных задач.

6. Динамика научно-теоретических, психолого-педагогических знаний и методических умений, их соответствие особенностям учебно-воспитательного процесса и условиям социума.

Как известно, в современной психологии широко применяется субъектный подход. Согласно этому подходу профессиональное становление человека рассматривается как развитие субъектности. Учителю необходимо осознать себя как субъекта своей деятельности, быть автором своей судьбы, делать осмысленный выбор, максимально мобилизуя свои психические ресурсы, принимать на себя ответственность за свой труд, рефлексировать относительно своей профессиональной деятельности.

Профессиональное саморазвитие педагога тесно связано с развитием педагогической техники, то есть с развитием способностей, обеспечивающих

проявление мастерства в умении говорить, управлять мимикой, жестами, пантомимикой. Культура поведения, которая включает двигательную культуру, культуру мышления и речи требует самовоспитания, использования упражнений для развития дикции, артикуляции, интонационного строя голоса.

Также саморазвитие педагога предполагает овладение волевыми техниками, которые позволяют осмыслить психические механизмы индивида, поведенческие стереотипы, которые способствуют грамотному выстраиванию межличностных отношений.

Процесс профессионального саморазвития включает в себя осознание индивидуального способа педагогической деятельности на основе самодиагностики индивидуальных возможностей.

Индивидуальные свойства: тип высшей нервной деятельности, тип темперамента, установки сознания (экстраверсия, интроверсия), типологические особенности восприятия информации (этика, логика, сенсорика, интуиция, рационализм, иррационализм).

Психические свойства: особенности когнитивного стиля (тип мышления); социальные установки, способности: общие и педагогические; категориальные структуры индивидуального сознания: активность, интенциональность, способность к рефлексии, мотивационно-ценностные установки. Личностная структура.

Эмоциональная сфера: оценочное отношение к отдельным условиям, которые способствуют или препятствуют осуществлению успешной деятельности, к конкретным достижениям в ней, к сложившимся или возможным ситуациям.

Волевая сфера: выбор мотивов и целей; регуляция побуждений к действиям при недостаточной или убыточной мотивации; организация психических процессов в адекватно выполняемой человеком систему деятельности; мобилизация физических и психических возможностей в

ситуации преодоления препятствий при достижении поставленной цели. Коммуникативная сфера и др.

Также необходима оценка результатов выполнения успешной педагогической деятельности, анализ причин успеха-неуспеха, осознание личностно-профессиональных трудностей в осуществляемой педагогической деятельности.

Осознание и самостоятельный выбор средств, способов, условий, необходимых для разрешения личностно-профессиональных проблем в педагогической деятельности. Осознание и самостоятельный выбор психических средств, необходимых для преодоления личностно-профессиональных проблем: волевых усилий, положительного отношения к самостоятельному принятию решения, самостоятельной деятельности, осмысления личностно значимых проблем. Посредством эмоционального переживания проектируется выбор соответствующего плана действий, определение содержания его подготовки и непосредственной реализации.

Целеполагание учителем саморазвития и себя как регулятора этого процесса. Учитывая невозможность одновременной реализации всех возможностей личности, учитель совершает сознательный выбор тех целей, которые могут реально воплотиться в педагогической деятельности.

Заключение

В данной работе нами была поставлена цель – изучить направленность связи оценки учителем своих профессиональных качеств и представления о них у пятиклассников.

В первой части исследования был проведен теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования. Мы рассмотрели, что входит в понятие профессионального и личностного развития педагога, проблему профессионального самосознания учителя, систему отношений «учитель-ученик» в средних классах школы и то, как учащиеся оценивают профессиональные качества учителя.

Во второй части исследования мы посмотрели существует ли связь между представлениями об учителе у пятиклассников и оценкой своих профессиональных качеств учителем.

В ходе исследования нами были получены следующие результаты и сделаны выводы:

1. Психологический портрет учителя неблагоприятный. У большого количества педагогов нестабильное психоэмоциональное состояние. Это говорит о нереализованности в своей профессиональной деятельности, о внутренних переживаниях педагога, о ориентации на внутренних переживаниях.

Большое количество исследований подтверждает тот факт, что учительская профессия занимает одно из первых мест по заболеваемости неврозами. На основании этого можно предположить, что в педагогической деятельности мало места отводится личности учителя, не говоря уже о ее развитии.

Личное и профессиональное могут бороться и мешать друг другу, таким образом, нарушается граница между личным профессиональным пространством.

Для большинства учителей приоритетными ценностями в педагогической деятельности являются отношения с детьми. Любовь к детям, как мы знаем является важным профессиональным качеством для педагога.

Психологический портрет учителя, а именно, то как видят себя учителя влияет на оценку учеников. Мы можем говорить о том, что педагоги с позитивной самооценкой, умеющие брать ответственность за себя и другого человека, воспринимаются учащимися как люди, которым можно доверять, делиться своими мыслями.

2. Оценка пятиклассников профессиональной деятельности педагогов основана на интересе к учебному предмету. Конечно интерес к определенной дисциплине связан с качеством преподавания. Большое значение имеет способ подачи материала учителем, умение учителя увлекательно и доходчиво объяснять материал, что активизирует интерес, усиливает мотивацию учения.

3. Были выявлены статистически значимые различия в оценке учителем своих профессиональных качеств и представления о них у пятиклассников. Педагоги, оценивающие свою деятельность более позитивно, любящие профессию, педагоги, которые реализуют себя получают более высокую оценку у учеников.

Таким образом, наши гипотезы подтвердились. Цель достигнута. Задачи выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М: Педагогика, 2000.
2. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития/ В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновац. технологий, 2012. – 608с.
3. Анисимова, В.В., Сериков, В.В. Проектирование педагогической деятельности: объективные и субъективные основания / В.В. Анисимов, В.В. Сериков// Вестник ОГУ. – 2004. - №2. – С.63-69.
4. Артамонова, Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя: автореферат дис. доктора педагогических наук: 13.00.01. - Москва, 2000. - 39 с.
5. Бодалев, А.А., Деркач, А.А., Лаптев Л.Г. Рабочая книга практического психолога/ А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев. – М.: ИИП, 2001. – 640 с.
6. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. Воронеж: Ин-т практической психологии; НПО «Модэк», 1995. 349 с.
7. Большой энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1993. – 1623с.
8. Бурдакова, О.П. Акмеологический подход к управлению профессиональным развитием педагогического коллектива экспериментальной школы: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08/ О.П.
9. Вачков И.В., И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников./ Введение в профессию «психолог». Учебное пособие Под редакцией И. Б.Гриншпуна. Российской академии образования (РАО), 2002.
10. Волгина, И.В. Личностно-профессиональное развитие педагогов учреждений дополнительного образования/ И.В. Волгина// Педагогическое образование в России. – 2011. - №4. – С. 240-243.

11. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 4: Детская психология. — 1984.
12. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе/Ф.Н. Гоноболин. М.: Вече, 2005. — 356 с.
13. Григорьева-Голубева В.А, Гуманистические ценности в образовании и развитие языковой личности педагога. — СПб., 2001.
14. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка/В. Даль в 4т. — Т.4 — М.: Рус. Яз., 1982 — 683с.
15. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала/ А.А. Деркач. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. - 752 с.
16. Дзюбенко, С.В. Развитие исследовательских компетенций учителя в инновационной среде общеобразовательной организации: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.01 - Москва, 2016. - 24 с.
17. Иванова, Е.М. Психология профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 373 с.
18. Исаев, И. Ф. Теоретические основы формирования профессиональнопедагогической культуры преподавателя высшей школы : автореферат дис. доктора педагогических наук : 13.00.01. - Москва, 1993. - 37 с.
19. Карандашев, Ю.Н. Психология развития/ Ю.Н. Карандашев Мн.: МП Д-Р КАРА, 1996. — 240с.
20. Карнелович, М.М. Образы «Я» как результат рефлексирования учителями взаимодействия с коллегами [Текст]/ М.М.Карнелович// Веснік Мазырскага дзяржаўнага універсітэта імя І.П. Шамякіна. — 2008. — № 3 (20). — 117 — 121 с.
21. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д: Феникс, 2010 - 512с., 35-37с.
22. Краткий психологический словарь/Ред. — сост. Л.А. Карпенко; Под общ. Ред. А.В.Петровского и М.Г. Ярошевского. —Ростов н/Д: Феникс, 1998. — 310с.

23. Ключева, Н.В. Психологическое обеспечение педагогической деятельностью, 1998.
24. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения/ Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. - 303 с.
25. Кулюткин, Ю.Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся/ Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, – Москва: Педагогика. 1971. – 112 с.
26. Лазурский, А.Ф. Избранные труды по психологии/А.Ф. Лазурский. - М.: Изд-во «Алетейя», 2001. - 192 с., с.78.
27. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/ А. Н. Леонтьев. -М.: Педагогика, 1983. - 320 с.
28. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики/ А. Н. Леонтьев. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1981. - 584 с.
29. Литвиненко, Т.В. Развитие профессионально важных качеств педагога в процессе самообразования: автореф. дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08/ Литвиненко Татьяна Викторовна. - Омск, 2010. - 21 с.
30. Маркова, С.М. Теория и методика профессионального образования: теоретические основы / С.М. Маркова// Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова. – 2013. – №4. – С. 40-45.
31. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании/ Н.А. Масюкова/ Под ред. проф. Б. В. Пальчевского. – Мн.: Технопринт, 1999. - 354 с.
32. Митина, Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения/ Л.М. Митина// Вестник образования России. - 2005. - №7. – С.33-49.127, с.33-49.
33. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320с.
34. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. 2008. Т.2. №1.

- С.14-22. Портал психологических изданий PsyJournals.ru — http://psyjournals.ru/editorial_boards/64201.shtml
35. Нарулина, Т.Р., Тимошенко, А.И. Развитие профессионально значимых личностных качеств учителя технологии: монография/ Т.Р. Нарулина, А.И. Тимошенко. – Иркутск: Изд-во Вост.-Сиб. гос. академии образования, 2011. – 163 с.
36. Никитина, Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: автореферат дис. доктора педагогических наук: 13.00.08 - Ульяновск, 2003. - 36 с.
37. Панова, Н.В. Личностно-профессиональное развитие педагога на разных этапах жизненного пути/ Н.В. Панова. – СПб.: СПб АППО, 2009. – 208 с.
38. Парыгин, Б.Д. Толкование общей социально-психологической теории // Социальная психология сегодня: наука и практика // Материалы Межвузовской научно-практической конференции. СПб. 2008.
39. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для пед. вузов. — М.: Акад., 2000.
40. Реан, А.А., Демьянчук, Р.В. Методологические основания психологического сопровождения педагога на разных этапах его профессионально-личностного становления/А.А. Реан, Р.В. Демьянчук//Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. - №1, - С. 85-93
41. Резапкина Г., Резапкина, З. Методика «Психологический портрет учителя».
42. Рогов Е.И. Современная парадигма исследования профессиональных представлений/ Рогов Е.И. (отв.редактор), Рогова Е.Е., Панкратова И.А. и др. - Ростов н/Д: ЮФУ, 2014. - 252 с.
43. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн. - СПб: Издательство «Питер», 2015 - 712 с.

44. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1986. - № 4. - С. 101-108.
45. Рябов, А. Методика «Учитель - глазами учеников, ученик - глазами учителя».
46. Сергеев, Н.К., Сериков В.В. Новая школа и проблемы модернизации педагогического образования// Н.К. Сергеев, В.В. Сериков// Человек и образование. – 2012. - №1. - С. 4-8.
47. Сергейко, С.А. Общие основы педагогической профессии: учебнометодический комплекс// С.А. Сергейко, Л.М. Тарантей. – Гродно: ГрГУ, 2009. – 324 с.
48. Слостенин, В.А., Шиянов, Е.Н. Педагогика//В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов – М.: Академия, 2011. – 496 с175, с.5- 14.
49. Степанов, Е.Н. Личностно ориентированный подход в педагогической деятельности / Е.Н Степанов// Воспитание школьников. — 2003. — № 2. — с. 2–5.
50. Студяникова, М.А. Профессиональное развитие педагога в образовательном пространстве университетского комплекса[Текст]: автореф. дис ... кандидата педагогических наук: 13.00.08/Марина Александровна Студяникова – Оренбург, 2006. - 21 с.
51. Тасмуханова, А.Д. Психологические условия личностнопрофессионального развития педагога в системе повышения квалификации: автореф. дис ... кандидата психологических наук: Алия Дауловна Тасмуханова; - Астрахань, 2011. - 21 с.
52. Чегодаев, М.Н. Теоретические и организационно-педагогические основы инновационных процессов в системе последипломного образования педагогических кадров: автореф. дис ... д-ра пед. наук 13.00.01/ Николай Максимович Чегодаев. – СПб., 1997. – 34 с.

53. Чепуренко Г.П. Новые ориентиры современного образования. Информационный аспект: моногр. – 2-е изд. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2007. – 155с.
54. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М., 1981.
55. Шадриков, В.Д. Профессионализм современного педагога. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 2011. — 168 с.
56. Щедровицкий, Г.П. Оргуправленческое мышление. Идеология, методология, технология (курс лекций) [Текст]/ П.Г. Щедровицкий/ – М.: Издание Студии Артемия Лебедева, 2015. – 464 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Методика «Психологический портрет учителя» (Г. Резапкина, З. Резапкина).

Данная методика помогает увидеть психологические причины профессиональных затруднений прежде, чем они станут очевидны для учеников и коллег, и принять решение — меняться самому, менять работу или оставить все, как есть.

В основу методики легли представления авторов (Г. Резапкина, З.Резапкина) о хорошем учителе, подкрепленные отечественными и зарубежными исследованиями об эффективности преподавательской деятельности и собственным многолетним опытом работы

Такие параметры как: принятие каждого ученика, признание и уважение его как личности; благополучное психоэмоциональное состояние; позитивное самовосприятие; личностно ориентированное преподавание, гибкость, спонтанность поведения; ответственность можно выявить с помощью методики «Психологический портрет учителя».

Теоретические основы методики — учение А.А. Ухтомского о доминанте, труды В.Сухомлинского, духовно-ориентированная психология Т.А. Флоренской, Я - концепция Р. Бернса, подходы У. Джеймса, А. Маслоу, К. Роджерса, Т. Гордона.

Методика не может быть использована в административных целях — для оценки работы учителя, при аттестации, решении кадровых вопросов и т.д.

Инструкция. Уважаемые коллеги! Этот тест поможет вам определить свой стиль преподавания и узнать некоторые особенности своей нервной системы. Из трех вариантов ответа выберите тот, который точнее всего отражает ваши мысли, чувства, реакции, и отметьте в соответствующей клетке крестиком или другим значком.

1				2				3				4				5			
№	1	2	3	№	1	2	3	№	1	2	3	№	1	2	3	№	1	2	3
1				2				3				4				5			
6				7				8				9				10			
11				12				13				14				15			
16				17				18				19				20			
21				22				23				24				25			
26				27				28				29				30			
31				32				33				34				35			
36				37				38				39				40			
41				42				43				44				45			
46				47				48				49				50			

1. В воспитании важнее всего:

- 1) окружить ребенка теплотой и заботой;
- 2) уважительное отношение к старшим;
- 3) выработать у него определенные взгляды и умения.

2. Если кто-то в классе отвлекается, я не могу вести урок:

- 1) да;
- 2) нет;
- 3) в зависимости от настроения.

3. Когда ученик на уроке излагает факты, которые мне неизвестны, я испытываю:

- 1) интерес;
- 2) смущение;
- 3) раздражение.

4. Если класс не приведен в порядок:

- 1) моя реакция зависит от ситуации;
- 2) я не обращаю на это внимания;

3) я не могу начать урок.

5. *В конфликтах с другими людьми я чувствую вину за собой:*

- 1) часто;
- 2) в зависимости от ситуации;
- 3) редко.

6. *Для меня важнее:*

- 1) отношения с учениками;
- 2) с коллегами;
- 3) не знаю.

7. *Некоторые ученики вызывают у меня раздражение, которое трудно скрыть:*

- 1) часто;
- 2) иногда;
- 3) никогда не вызывают.

8. *Присутствие на уроке посторонних:*

- 1) воодушевляет меня;
- 2) никак не отражается на моей работе;
- 3) выбивает меня из колеи.

9. *Я считаю своим долгом сделать замечание, если ребенок нарушает порядок в общественном месте:*

- 1) в зависимости от ситуации;
- 2) нет; 3) обычно.

10. *Мои школьные отметки зависели от моих усилий, а не от настроения учителей:*

- 1) да;
- 2) не всегда;
- 3) нет.

11. *Во время перемены я предпочитаю общаться:*

- 1) с учениками;
- 2) с коллегами;

3) лучше побыть в одиночестве.

12. Я почти всегда иду на урок в приподнятом настроении:

- 1) нет;
- 2) не всегда;
- 3) да.

13. У меня есть такие качества, по которым я превосхожу других:

- 1) да;
- 2) нет;
- 3) не уверен.

14. Я предпочитаю работать под руководством человека, который:

- 1) предлагает простор для творчества;
- 2) не вмешивается в мою работу;
- 3) дает четкие указания.

15. Когда я строю планы, я не сомневаюсь в успехе задуманного:

- 1) обычно;
- 2) иногда;
- 3) сомневаюсь.

16. Случайные встречи с учениками за пределами школы:

- 1) доставляют мне удовольствие;
- 2) вызывают у меня чувство неловкости;
- 3) не вызывают у меня особых эмоций.

17. Бывает, что без видимых причин я чувствую себя счастливым или несчастным:

- 1) часто;
- 2) редко;
- 3) никогда.

18. Замечания со стороны коллег и администрации:

- 1) меня мало волнуют;
- 2) иногда задевают меня;
- 3) часто задевают меня.

19. Во время урока я придерживаюсь намеченного плана:

- 1) в зависимости от ситуации;
- 2) предпочитаю импровизацию;
- 3) всегда.

20. Мои успехи обычно признаются другими людьми.

- 1) да;
- 2) не всегда;
- 3) редко.

21. С мнением, что каждого ученика нужно принимать таким, каков он есть:

- 1) я согласен;
- 2) не согласен;
- 3) что-то в этом есть.

22. Мне не хватает теплоты и поддержки со стороны близких и коллег:

- 1) да;
- 2) иногда;
- 3) нет.

23. Мысль о предстоящей встрече с учениками и коллегами:

- 1) доставляет мне удовольствие;
- 2) особых эмоций не вызывает;
- 3) в тягость.

24. Когда вижу, что ученик ведет себя вызывающе по отношению ко мне, я:

- 1) предпочитаю выяснить отношения;
- 2) игнорирую этот факт;
- 3) я плачу ему той же монетой.

25. От того, как воспитывают детей в семье, зависит:

- 1) почти всё;
- 2) кое-что;

3) ничего не зависит.

26. *В работе для меня важнее всего:*

- 1) привязанность учеников;
- 2) признание коллег;
- 3) чувство собственной необходимости.

27. *Успех урока зависит от моего физического и душевного состояния:*

- 1) часто;
- 2) иногда;
- 3) не зависит.

28. *В дружеском отношении со стороны коллег:*

- 1) я не сомневаюсь;
- 2) уверенности нет;
- 3) затрудняюсь ответить.

29. *Если ученик высказывает точку зрения, которую я не могу принять:*

- 1) пытаюсь понять его точку зрения;
- 2) перевожу разговор на другую тему;
- 3) стараюсь поправить его, объяснить ему его ошибку.

30. *Если я захочу, то смогу расположить к себе любого:*

- 1) да;
- 2) в зависимости от ситуации;
- 3) вряд ли.

31. *Если при мне незаслуженно наказывают ученика:*

- 1) я тут же заступлюсь за него;
- 2) один на один сделаю замечание коллеге;
- 3) сочту некорректным вмешиваться.

32. *Работа дается мне ценой большого напряжения:*

- 1) обычно;
- 2) иногда;

3) редко.

33. У меня нет сомнений в своем профессионализме:

- 1) конечно;
- 2) есть сомнения;
- 3) не приходилось задумываться.

34. По-моему, в школьном коллективе важнее всего:

- 1) возможность работать творчески;
- 2) отсутствие конфликтов;
- 3) трудовая дисциплина.

35. На детей влияет так много факторов, что усилия родителей сводятся на нет:

- 1) не думаю;
- 2) не всегда;
- 3) да.

36. С высказыванием «Я ничему не могу научить этого ученика, потому что он меня не любит»:

- 1) согласен полностью;
- 2) не согласен;
- 3) что-то в этом есть.

37. Мысли о работе мешают мне уснуть:

- 1) часто;
- 2) редко;
- 3) никогда не мешают.

38. На собраниях и педсоветах я выступаю по волнующим меня вопросам:

- 1) часто;
- 2) иногда;
- 3) предпочитаю слушать других.

39. Я считаю, что учитель может повысить голос на ученика

- 1) нет, это недопустимо;

- 2) затрудняюсь ответить;
- 3) если ученик этого заслуживает.

40. *Люди, не сумевшие реализовать свои возможности, сами виноваты в этом:*

- 1) да;
- 2) в некоторых случаях;
- 3) нет.

41. *Во время каникул я испытываю потребность в общении с учениками:*

- 1) да;
- 2) нет;
- 3) иногда.

42. *Я нахожу в себе достаточно сил, чтобы справиться с трудностями:*

- 1) редко;
- 2) обычно;
- 3) всегда.

43. *Мне приходилось выполнять приказы людей не вполне компетентных:*

- 1) да;
- 2) не помню;
- 3) нет.

44. *Непредвиденные ситуации на уроках:*

- 1) можно эффективно использовать;
- 2) лучше игнорировать;
- 3) только мешают учебному процессу.

45. *Большинство неудач в моей жизни происходило по моей собственной вине:*

- 1) да;
- 2) не всегда;

3) нет.

46. *В конфликте между учителем и учеником я в душе встаю на сторону:*

- 1) ученика;
- 2) учителя;
- 3) сохраняю нейтралитет.

47. *В начале или конце учебного года у меня проблемы со здоровьем:*

- 1) как правило;
- 2) не обязательно;
- 3) проблем со здоровьем нет.

48. *Мои ученики относятся ко мне с симпатией:*

- 1) да;
- 2) не все;
- 3) не знаю.

49. *Требования начальства не вызывают у меня протеста, даже если я считаю их необоснованными:*

- 1) вызывают;
- 2) не знаю;
- 3) не вызывают.

50. *Успех зависит от способностей и трудолюбия человека, а не от удачного стечения обстоятельств:*

- 1) чаще всего;
- 2) не уверен;
- 3) не согласен.

Интерпретация

Номера таблиц соответствуют изучаемым параметрам:

1. приоритетные ценности;
2. психоэмоциональное состояние;
3. самооценка;

4. стиль преподавания;
5. уровень субъективного контроля.

Проанализируйте, какой из вариантов ответа преобладает у Вас в каждой таблице.

1. ПРИОРИТЕТНЫЕ ЦЕННОСТИ

Профессионально важные качества учителя — любовь к детям, стремление понять и помочь. Если общение с детьми не является приоритетной ценностью учителя, ему не стоит рассчитывать на любовь и доверие детей, даже если он прекрасно знает свой предмет и методiku преподавания.

1.1. Преобладание первого варианта говорит о гуманистической направленности учителя. Такому учителю близки интересы и проблемы учеников. В основе отношений лежит безусловное принятие ученика. Ученики безошибочно чувствуют учителя, готового отстаивать их интересы, и платят ему доверием и любовью. На его уроках они чувствуют себя комфортно. Благоприятная эмоциональная обстановка дает возможность плодотворно работать и сохраняет психическое здоровье как учителя, так и ученика.

1.2. Преобладание второго варианта говорит об особой значимости для учителя его отношений с коллегами, об ориентации на их мнение, что может свидетельствовать о групповой зависимости, которая нередко объясняется низкой самооценкой. Учителя мало интересует внутренний мир ученика. В отношениях с таким учителем ребята держат себя настороженно, напряженно, не видят в нем союзника. Отношения в лучшем случае не носят личностной окраски или пронизаны чувством недоверия и отчуждения.

1.3. Преобладание третьего варианта говорит о «самодостаточности» учителя, концентрации на своих переживаниях и проблемах. В отношениях с коллегами и учениками преобладают сдержанность, отчужденность, которые

могут быть вызваны как личностными особенностями, так и неблагоприятным психоэмоциональным состоянием (избегание контактов, вызванное усталостью и нервным истощением). Возможно, круг интересов не исчерпывается школьными проблемами, есть и другие возможности самореализации. Нередко в этом случае человек ищет опору в себе и вне школы.

2. ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ

Особенности поведения и восприятия учителя во многом обусловлены состоянием его нервной системы. При информационных и эмоциональных перегрузках, характерных для работы в школе, возможны нарушения двигательного и речевого поведения учителя, проблемы со здоровьем.

2.1. Преобладание первого варианта говорит о неблагоприятном психоэмоциональном состоянии учителя. Его главные признаки: острая реакция на раздражающие факторы; низкая эмоциональная устойчивость; склонность к тревоге; трудности социальной адаптации; наличие психосоматической симптоматики; сниженные результаты при исследовании интеллекта. В отдельных случаях преобладание первого варианта может быть попыткой симуляции.

2.2. Преобладание второго варианта или присутствие всех трех вариантов ответов позволяет предположить нестабильность психоэмоционального состояния учителя. Как правило, нестабильное психоэмоциональное состояние определяется тремя факторами в различных их сочетаниях: врожденная повышенная чувствительность нервной системы; неблагоприятное стечение обстоятельств; личностные особенности, определяющие неадекватную реакцию на них.

2.3. Преобладание третьего варианта говорит о благополучном психоэмоциональном состоянии, которое определяет эффективность работы учителя, дает возможность не терять самообладания в экстремальных ситуациях и принимать верные решения. Эмоциональная стабильность, предсказуемость и работоспособность учителя благотворно влияют на

психологический климат в школе, если только за внешним благополучием и невозмутимостью не кроются другие проблемы или человек по каким-то причинам не скрывает свое истинное состояние.

3. САМООЦЕНКА

Самооценка, или самовосприятие, — это оценка человеком самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Представления учителя о принципах преподавания, вся его «личная педагогическая философия» во многом определяются его самооценкой.

3.1. Предпочтение первого варианта говорит о позитивном самовосприятии, свойственном человеку, в полной мере реализующему свои возможности. Учителям, обладающим позитивным самовосприятием, легко создавать на уроке атмосферу живого общения, вступая с учащимися в тесный контакт и оказывая им психологическую поддержку. Они доверяют людям и ждут от них дружелюбия, а не враждебности; ученика всегда воспринимают как личность, заслуживающую уважения. Благодаря таким учителям возможно личностное развитие школьников.

3.2. Преобладание второго варианта, а также наличие всех трех вариантов ответов говорит о неустойчивой самооценке, которая может меняться в зависимости от ситуации. При удачном стечении обстоятельств человек с неустойчивой самооценкой испытывает эмоциональный и творческий подъем. В эти моменты учитель преображается: он раскован, уверен в себе, у него все получается. Снижение самооценки в «полосе неудач» негативно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, затрудняя решение профессиональных и жизненных проблем.

3.3. Преобладание третьего варианта свидетельствует о негативном самовосприятии. Такому человеку трудно вступать в свободное общение с другими. Ему свойственно принижать значение личности другого человека точно так же, как и своей, поэтому он стремится повысить свою самооценку (нередко за счет учеников). Переход на неформальный стиль преподавания,

требующий от него большого интеллектуального, эмоционального и нравственного напряжения, обнажает уязвимые места, создает угрозу внутренней согласованности учителя.

4. СТИЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ

На формирование стиля оказывает влияние целый ряд факторов: личностные особенности, жизненные установки, опыт. Стиль преподавания может или способствовать эффективности работы учителя, или осложнять выполнение учителем своих профессиональных обязанностей.

4.1. Преобладание первого варианта ответов говорит о демократическом стиле учителя. Учитель привлекает учеников к принятию решений, прислушивается к их мнению, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества учеников. Основные методы воздействия: побуждение, совет, просьба. Удовлетворенность своей профессией, гибкость, высокая степень принятия себя и других, открытость и естественность в общении, доброжелательный настрой, способствующий эффективности обучения.

4.2. Преобладание второго варианта ответа указывает на черты либерального, или «попустительского», стиля. Такой учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам, родителям. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы, проявляет нерешительность и колебания, испытывает чувство зависимости от учащихся. Для этих людей характерна низкая самооценка, чувство тревоги и неуверенности в себе, низкий жизненный тонус, неудовлетворенность своей работой.

4.3. Преобладание третьего варианта говорит об авторитарных тенденциях. Учитель использует свои права, не считаясь с мнением детей и требованиями ситуации. Главные методы воздействия — приказ, поучение. Для такого учителя характерна низкая удовлетворенность профессией, хотя он может иметь репутацию «сильного педагога». Но на его уроках дети чувствуют себя неуютно, теряют активность и самостоятельность, их

самооценка падает. Возможны конфликтные ситуации. Авторитарный стиль в чистом виде представляет собой стрессовую воспитательную стратегию.

5. УРОВЕНЬ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ

Уровень субъективного контроля показывает, какую меру ответственности за наши отношения с людьми и факты нашей жизни мы готовы взять на себя. Профессия учителя требует готовности отвечать за другого человека, иногда ценой своего душевного комфорта и личного времени.

5.1. Преобладание в ответах первого варианта говорит о высоком уровне субъективного контроля. Люди с высоким уровнем субъективного контроля принимают на себя ответственность за все, что происходит в их жизни, объясняя это своим характером и поступками, а не внешними обстоятельствами (помощь или препятствия со стороны других людей и обстоятельств). Такие люди не склонны подчиняться давлению других людей, остро реагируют на посягательства на личную свободу, обладают высокой поисковой активностью и уверенностью в себе.

5.2. Наличие в равной степени всех трех вариантов или преобладание второго говорит о недостаточной сформированности ответственности за сложившиеся отношения и обстоятельства своей жизни.

5.3. Преобладание третьего варианта в ответах говорит о сниженном уровне субъективного контроля. Люди с низким уровнем субъективного контроля склонны приписывать ответственность за события своей жизни, как счастливые, так и несчастные, другим людям, случаю, судьбе. Существует прямая зависимость между уровнем субъективного контроля учителя и степенью его удовлетворенности своей профессиональной деятельностью. Учителя, имеющие низкий уровень субъективного контроля, более других подвержены феномену «сгорания».

Конечно, каждый человек неповторим, и поведение его невозможно до конца «просчитать» с помощью самых хитроумных тестов. Такая цель и не ставилась. Задача данной методики — дать учителю «информацию к

размышлению» — информацию не всегда приятную, порой не соответствующую собственным представлениям о себе и потому вызывающую раздражение. Человеку, способному быть объективным и критичным не только к своим ученикам, но и к себе самому, она поможет осознать свои сильные и слабые стороны и полностью реализовать свой творческий потенциал.

Основные показатели деятельности педагога (глазами учащихся)

(9-11 классы)

Разработана на основе кн. Н. В. Ключевой Психологическое обеспечение педагогической деятельностью (технологии работы психолога с педагогами), 1998

Анкетирование проводится анонимно и в отсутствии учителя.

Инструкция

«Уважаемые ребята! Просим Вас ответить на вопросы предлагаемой анкеты, в которой перечислены профессиональные и личные качества учителя. Оцените его работу по 5-балльной шкале, где: 5 баллов - качество проявляется практически всегда; 4 балла - качество проявляется часто; 3 балла - качество проявляется не всегда; 2 балла - качество проявляется редко; 1 балл - качество практически отсутствует.

Подписывать анкету не надо».

Класс

Ф. И. О.

преподавателя

1. Излагает материал ясно, доступно и четко.
2. Выделяет и разъясняет наиболее сложные положения.
3. Выделяет главное в ходе занятий.
4. Умеет вызвать и поддержать интерес к своему предмету.
5. Внимателен, тактичен, доброжелателен по отношению к ученикам.
6. Вызывает инициативу, самостоятельное мышление, побуждает к дискуссии.
7. Соблюдает логику в изложении, выводы дает обоснованно.
8. Речь преподавателя и темп изложения удобны для восприятия и записи.
9. Четко формирует задачи на самостоятельную работу.

10. Проявляет творческий подход к преподаванию, использует разнообразные методы обучения.
11. Эмоционален, заинтересован в успехах обучаемых.
12. Замечает и оперативно разрешает возникающие проблемы и конфликты.
13. Объективен и справедлив к ученикам.
14. Располагает к себе манерой поведения и внешним видом.
15. Насколько желателен контакт с учителем.

Обработка результатов

По итогам анкетирования выводится средний балл.

Выводы:

- 15 – 30 баллов – удовлетворительная оценка отношения ученика к учителю;
- 31 – 55 баллов – преимущественно положительная оценка отношения ученика к учителю;
- 56 – 75 баллов – безусловно положительная оценка отношения ученика к учителю.

Учитель - глазами учеников, и ученик - глазами учителя

А. Рябов, психолог школы № 1415 Москвы

Каждому, кто имел хотя бы самое поверхностное знакомство со школьной жизнью, известно о существовании у детей «любимых» и «нелюбимых» учителей. Первые находят общий язык практически с каждым ребенком. Вторые пребывают в перманентных конфликтах как с целыми классами, так и с отдельными учащимися. Известно, что некоторые учителя хорошо ладят со старшеклассниками, но не могут работать, например, с шестиклассниками и т.д., и т.п. Список всевозможных вариантов взаимоотношений тех, кто учит, с теми, кто учится, можно продолжать долго.

как отношение ученика к педагогу, к изучению которого мы только попробовали приступить. В заключение уместно напомнить изречение древнего философа Ксенофонта: «Никто не может ничему научиться у человека, который не нравится». Наиболее успешны именно те учителя, кто не забыл эту простую истину.

К сожалению, отношение школьников к своим педагогам практически не изучается. Во-первых, прежде не существовало школьных работников, призванных заниматься этим. А во-вторых, отсутствует адекватный психологический инструментарий, позволяющий оперативно оценить отношение школьника к работающим с ним педагогам. Восполняя этот пробел, мы предлагаем вашему вниманию методику, апробированную в течение нескольких лет в различных школах Москвы и Московской области. Ее основой стала адаптированная методика «Оценка отношений «учитель - ученик» Е. И. Рогова.

Пятнадцать утверждений

Вся процедура тестирования занимает не более одного школьного урока. Каждому ученику выдается специальный бланк с текстом опросника. Инструкция гласит: *«Этот опросник предназначен для выяснения твоего мнения об учителях, которые работают в твоём классе. Никто никогда не станет выяснять твою фамилию и имя. Нас интересует только общая оценка, которую получит каждый учитель по результатам опроса целого класса. Пожалуйста, внимательно и серьёзно отнесись к заполнению анкеты. Результаты опроса будут обрабатываться с помощью компьютера. Бланк анкеты рассчитан на оценку 15 учителей, но если в вашем классе работают только 9 педагогов, то заполняются только первые 9*

столбцов таблицы. Опросник состоит из 15 утверждений. Перед заполнением анкеты напиши в таблице фамилии оцениваемых тобой учителей, в скобках укажи предмет, который этот учитель преподает, и обязательно поставь его номер-шифр (его напишет на доске экспериментатор). Шифр конкретного учителя соответствует его номеру в алфавитном списке всех работающих в школе учителей. Без этого шифра определить фамилию оцениваемого учителя потом будет невозможно. Удобнее всего отвечать на анкету по строкам. Прочитай утверждение, нужно мысленно перебрать свои представления по данному вопросу о каждом из учителей, работающих в твоём классе, и выставить подходящую с твоей точки зрения оценку».

Опросник «Отношение к учителю»

Свою фамилию имя и отчество указывать не нужно

Пол _____ Класс (код группы) _____ Дата опроса _____

№ утверждения	Варианты ответов: совершенно к нему не относится — 1; чаще к нему не относится — 2; когда как — 3; похоже на него — 4; это точно о нем — 5	Фамилии оцениваемых учителей, преподаваемый предмет и номер-шифр учителя			
		1	2	...	15
1	Учитель умеет точно предсказать мои успехи в предмете, который он преподает				
2	Учитель — справедливый человек				
3	Учитель умело готовит меня к контрольным, экзаменам (или другим проверочным работам)				
4	Слово учителя для меня закон				
5	Учитель тщательно планирует работу со мной				
6	Я вполне доволен учителем				
7	Учитель всегда может дать разумный совет (в том предмете, который преподает)				
8	Я полностью доверяю учителю				
9	Оценка учителя очень важна для меня				
10	Работать с учителем — одно удовольствие				
11	Учитель внимательно выслушивает мое мнение				
12	Я не сомневаюсь в правильности и необходимости методов и средств, которые учитель применяет на уроке				
13	Я могу поделиться с учителем своими мыслями				
14	Учитель хорошо знает мои сильные и слабые стороны				
15	Я хотел бы стать похожим на учителя (своими человеческими качествами)				

Первым этапом обработки является подсчет «сырых» баллов. Каждый учитель может набрать их от 15 до 75. Полученные «сырые» баллы переводятся в стандартные оценки по десятибалльной шкале (см. таблицу). По этой шкале низким считается результат менее 3 баллов (ниже 37 «сырых» баллов), а высоким - более 7 (выше 67 «сырых» баллов), от 3 до 7 баллов - нормальный результат.

Таблица. Перевод «сырых» баллов в стандартную оценку

«Сырые» баллы	15–31	32–42	43–48	49–53	54–57	58–61	62–65	66–69	70–73	74–75
Станд. оценка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

В исследованиях по этой методике участвовали более пяти тысяч школьников. Полученные нами сведения исключительно интересны. Во-первых, оказалось, что наиболее важными являются 8-е, 6-е и 10-е суждения, а наименее важными - 15-е, 1-е и 9-е. Другими словами, особое значение для школьника имеет доверие к учителю, удовольствие от работы с ним. И это для него гораздо важнее, нежели умение педагога предсказать его успехи в преподаваемом предмете. Во-вторых,

дальнейший анализ детских оценок выявил, что критерии, которыми дети руководствуются в своих суждениях об учителях, существенно различаются в разном возрасте. Впрочем, о существовании таких различий известно любому опытному педагогу. Однако на свои расспросы мы получали чаще всего такой ответ: «Пятиклассники смотрят на нас как дети. А одиннадцатиклассники - уже как взрослые». Но что означает «как дети» и «как взрослые»? Чем принципиально отличаются критерии оценивания учителей выпускниками школы и, например, пятиклассниками?

Приложение 2

Таблица 1

Сводная таблица результатов диагностики «Психологический портрет учителя»

	пц			пэс			со			сп			уск		
1	6	3	6	0	7	3	2	3	5	4	2	4	5	5	
2	1	2	3	0	9	1	7	3		6	1	3	7	3	
3	5	1	3	1	2	7	6	3	1	5	1	4	6	2	2
	4	2	4	0,33	6	3,66	5	3	3	5	1,33	3,66	6	3,33	2
4	1	5	4	2	7	1	2	5	3	2	3	5	4	6	
5		4	6		3	6	4	3	3	5	3	2	7	3	
	1	4,5	5	2	5	3,5	3	4	3	3,5	3	3,5	5,5	4,5	
6	5	2	3		9	1	4	3	1	7	1	2	7	3	
7	5	2	3		5	5	5	4	2	6	2	2	5	3	
8	3	3	4		9	1	5	3	2	4	1	5	5	5	
9	2	4	4	2	8		2	6	2	7	2	1	4	5	1
10	6	1	3	1	2	7	6	3	1	5	1	4	6	2	2
	4,2	2,4	3,4	1,5	6,6	3,5	4,4	3,8	1,6	5,8	1,4	2,8	5,4	3,6	1,5
11	5	2	3		9	1	7	3		6	1	3	7	3	
12	1	3	6		7	3	2	3	5	4	2	4	5	5	
13	6	1	3	1	2	7	6	3	1	5	1	4	6	2	2
14	5	2	3		3	7	5	3	2	7	1	2	7	3	
	4,25	2	3,75	1	5,25	4,5	5	3	2,66	5,5	1,25	3,25	6,25	3,25	2

ПЦ - приоритетные ценности

ПЭС – психоэмоциональное состояние

СО – самооценка

СП – стиль преподавания

УСК – уровень субъективного контроля

Таблица 2

Сводная таблица данных по методике «Основные показатели деятельности педагога»

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	4,3 9	4,3 4	4,4 4	4,5 5	4,5 7	4,6 1	4,5 6	4,6 1	4,5	4,6 2	4,4 5	4,4 5	4,3 8	4,4 9	4,5 3
2	5	4,9 4	4,9 6	4,8	4,9 2	4,8	4,9 2	4,8 1	5	4,7 8	4,8 7	4,8 7	4,9 6	4,8 9	4,9 7
3	4,4 3	4,5 5	4,7	4,4 4	4,4 6	4,5 4	4,6 6	4,6 7	4,7 7	4,4	4,4 9	4,4 9	4,4 1	4,5 5	4,4 5
4	4,8	4,8 7	4,7 5	4,6 5	4,7 4	4,7 9	4,7 3	4,8 1	4,7 6	4,7 6	4,8	4,8	4,7 7	4,8 5	4,8 2
5	4,5 8	4,2 8	4,4 2	4,4 5	4,4 3	4,3 7	4,1 6	4,2 5	4,2	4,3 1	4,5	4,5	4,4 4	4,6	4,5 9
6	5	4,9 4	4,9 5	4,8 2	4,8 8	4,9	4,8 9	5	4,8 1	4,9	4,8 2	4,8 2	4,7 7	4,9 1	5
7	4,8 1	4,8 4	4,8 7	4,8 1	4,7 8	4,6 5	4,6 6	4,6 8	4,6 7	4,6 1	4,5 6	4,5 6	4,7 1	4,7 4	4,7 1
8	4,8 4	4,7 7	4,8 3	4,8 3	4,8	4,8 6	4,8 2	4,7 7	4,8 9	4,6 6	4,8 3	4,8 3	4,9	5	5
9	4,6 3	4,7 9	4,8 3	4,8 3	4,9 1	4,9 2	4,8 4	4,8 5	4,8 4	4,9 3	4,9 6	4,9 6	4,9 6	4,8 8	4,7 5
10	4,4 3	4,7 5	4,3 7	4,2 9	4,3 8	4,6 9	4,6 5	4,6 6	4,7 7	4,5 9	4,3 6	4,3 6	4,1 8	4,2 9	4
11	3,7 6	3,8 8	4,2	4,1 5	4,2 6	4,1	4,2	4,1 9	4,1 5	4,1 2	4,2 6	4,9 6	4,2 5	4,2	4,1 4
12	4,6 1	4,7	4,7 2	4,6 7	4,5 3	4,7 2	4,7	4,6 3	4,6 6	4,6 5	4,5 7	4,3 6	4,8 5	4,6 6	4,7 8
13	4,6 7	4,7 6	4,6 5	4,6 5	4,7 6	4,6 7	4,6 9	4,6 3	4,5 8	4,5 9	4,5 1	4,2 6	4,7 1	4,7 6	4,6 4
14	4,2 4	4,6	4,5 5	4,3	4,2 1	4,5 4	4,6 8	4,4 5	4,6 9	4,2 2	4,4 9	4,5 7	4	4,2 3	3,9 1

1-14 – педагоги

1-15 – профессиональные качества

Таблица 3

Сводная таблица по методике «Учитель глазами учеников»

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	4,1	4,3 9	4,4 4	4,5 5	4,5 7	4,6 1	4,5 6	4,6 1	4,5	4,6 2	4,4 5	4,4 5	4,3 8	4,4 9	4,5 3
2	5	4,9 4	4,9 6	4,8	4,9 2	4,8	4,9 2	4,8 1	5	4,7 8	4,8 7	4,8 7	4,9 6	4,8 9	4,9 7
3	4,2 6	4,5 5	4,7	4,4 4	4,4 6	4,5 4	4,6 6	4,6 7	4,7 7	4,4	4,4 9	4,4 9	4,4 1	4,5 5	4,4 5
4	4,8 4	4,8 7	4,7 5	4,6 5	4,7 4	4,7 9	4,7 3	4,8 1	4,7 6	4,7 6	4,8	4,8	4,7 7	4,8 5	4,8 2
5	3,8 5	4,2 8	4,4 2	4,4 5	4,4 3	4,3 7	4,1 6	4,2 5	4,2	4,3 1	4,5	4,5	4,4 4	4,6	4,5 9
6	5	4,9 4	4,9 5	4,8 2	4,8 8	4,9	4,8 9	5	4,8 1	4,9	4,8 2	4,8 2	4,7 7	4,9 1	5
7	4,8 2	4,8 4	4,8 7	4,8 1	4,7 8	4,6 5	4,6 6	4,6 8	4,6 7	4,6 1	4,5 6	4,5 6	4,7 1	4,7 4	4,7 1
8	4,6 5	4,7 7	4,8 3	4,8 3	4,8	4,8 6	4,8 2	4,7 7	4,8 9	4,6 6	4,8 3	4,8 3	4,9	5	5
9	4,4 2	4,7 9	4,8 3	4,8 3	4,9 1	4,9 2	4,8 4	4,8 5	4,8 4	4,9 3	4,9 6	4,9 6	4,9 6	4,8 8	4,7 5
10	4,4 2	4,7 7	4,3 7	4,2 9	4,3 8	4,6 9	4,6 5	4,6 6	4,7 7	4,5 9	4,3 6	4,3 6	4,1 8	4,2 9	4
11	3,7 5	3,8 7	4,2	4,1 5	4,2 6	4,1	4,2	4,1 9	4,1 5	4,1 2	4,2 6	4,9 6	4,2 5	4,2	4,1 4
12	4,6 3	4,0 7	4,7 2	4,6 7	4,5 3	4,7 2	4,7	4,6 3	4,6 6	4,6 5	4,5 7	4,3 6	4,8 5	4,6 6	4,7 8
13	4,2 6	4,5 9	4,6 5	4,6 5	4,7 6	4,6 7	4,6 9	4,6 3	4,5 8	4,5 9	4,5 1	4,2 6	4,7 1	4,7 6	4,6 4
14	4,2 6	4,5 9	4,5 5	4,3	4,2 1	4,5 4	4,6 8	4,4 5	4,6 9	4,2 2	4,4 9	4,4 7	4,1 4	4,2 6	3,9 2

1-14 – учителя-предметники

1-15 - личные качества педагогов

Приложение 3

Данные полученные с помощью математической статистики,
корреляционный анализ

			ПЦ	ПЭС	САМООЦ	СП	УСК	стаж
Ро Спирман а	ПЦ	Коэффициент корреляции Знач. (2-х сторонняя) N	1,000 14	-,464 14	,459 14	,812** 14	,449 14	-,181 14
	ПЭС	Коэффициент корреляции Знач. (2-х сторонняя) N	-,464 14	1,000 14	-,644* 14	-,650* 14	-,645* 14	,345 14
	САМООЦ	Коэффициент корреляции Знач. (2-х сторонняя) N	,459 14	-,644* 14	1,000 14	,644* 14	,997** 14	-,486 14
	СП	Коэффициент корреляции Знач. (2-х сторонняя) N	,812** 14	-,650* 14	-,644* 14	1,000 14	,645* 14	-,020 14
	УСК	Коэффициент корреляции Знач. (2-х сторонняя) N	,449 14	-,645* 14	,997** 14	-,645* 14	1,000 14	-,497 14
	стаж	Коэффициент корреляции Знач. (2-х сторонняя) N	-,181 14	,345 14	-,486 14	-,020 14	-,497 14	1,000 14
	ФУ	Коэффициент корреляции Знач. (2-х сторонняя) N	,124 14	0,000 14	,482 14	,374 14	,483 14	-,152 14
	материал	Коэффициент корреляции Знач. (2-х	-,142 14	-,171 14	,086 14	-,256 14	,110 14	-,623* 14
			,629	,559	,769	,377	,708	,017

	сторонняя) N	14	14	14	14	14	14
положения	Коэффициент корреляции	-,107	-,184	-,085	-,184	-,059	-,168
	Знач. (2-х сторонняя)	,717	,529	,774	,529	,840	,566
	N	14	14	14	14	14	14
ходзанятий	Коэффициент корреляции	-,244	-,246	-,055	-,045	-,029	-,087
	Знач. (2-х сторонняя)	,400	,397	,851	,880	,922	,768
	N	14	14	14	14	14	14
интерескпредмету	Коэффициент корреляции	-,188	-,294	,168	,105	,190	-,012
	Знач. (2-х сторонняя)	,519	,307	,566	,721	,515	,967
	N	14	14	14	14	14	14
внимателенкученикам	Коэффициент корреляции	-,062	,139	-,117	,162	-,090	,359
	Знач. (2-х сторонняя)	,834	,635	,690	,579	,760	,208
	N	14	14	14	14	14	14
инициативадискуссия	Коэффициент корреляции	-,181	-,257	,166	-,225	,166	-,470
	Знач. (2-х сторонняя)	,535	,374	,571	,439	,570	,090
	N	14	14	14	14	14	14
логика	Коэффициент корреляции	-,326	,067	-,230	-,268	-,231	,316
	Знач. (2-х сторонняя)	,256	,820	,429	,354	,428	,272
	N	14	14	14	14	14	14
речьтемп	Коэффициент корреляции	-,542*	,323	-,485	,732**	-,472	-,316
	Знач. (2-х сторонняя)	,045	,260	,079	,003	,088	,270
	N	14	14	14	14	14	14
формируетзадачи	Коэффициент корреляции	-,370	,430	-,277	-,559*	-,277	-,306
	Знач. (2-х сторонняя)	,192	,125	,338	,038	,337	,287
	N	14	14	14	14	14	14
методыобучения	Коэффициент корреляции	-,326	,027	-,279	-,383	-,247	-,269
	Знач. (2-х сторонняя)	,255	,926	,334	,177	,394	,352

	N	14	14	14	14	14	14
эмоционален	Коэффициент	,021	,452	-,433	-,194	-,417	-,202
	корреляции						
	Знач. (2-х сторонняя)	,942	,105	,122	,507	,138	,489
	N	14	14	14	14	14	14
разрешает конфликты	Коэффициент	-,275	,207	-,553*	-,484	-,565*	,119
	корреляции						
	Знач. (2-х сторонняя)	,342	,477	,040	,080	,035	,686
	N	14	14	14	14	14	14
справедлив к ученикам	Коэффициент	0,000	-,330	,213	,330	,213	-,134
	корреляции						
	Знач. (2-х сторонняя)	1,000	,249	,466	,249	,464	,648
	N	14	14	14	14	14	14
манера поведения	Коэффициент	-,279	,025	-,325	-,025	-,287	,170
	корреляции						
	Знач. (2-х сторонняя)	,334	,933	,257	,933	,319	,560
	N	14	14	14	14	14	14
контакт с учителем	Коэффициент	-,014	-,086	-,387	,086	-,388	,231
	корреляции						
	Знач. (2-х сторонняя)	,961	,770	,171	,770	,170	,426
	N	14	14	14	14	14	14
общий балл 1	Коэффициент	,707**	,336	-,261	-,632*	-,255	-,135
	корреляции						
	Знач. (2-х сторонняя)	,005	,241	,367	,015	,379	,646
	N	14	14	14	14	14	14
выводы 1	Коэффициент	,416	-,418	0,000	,418	0,000	0,000
	корреляции						
	Знач. (2-х сторонняя)	,139	,137	1,000	,137	1,000	1,000
	N	14	14	14	14	14	14
мои успехи	Коэффициент	-,219	,064	-,310	-,512	-,330	-,305
	корреляции						
	Знач. (2-х сторонняя)	,452	,828	,281	,061	,249	,289
	N	14	14	14	14	14	14
справедливый человек	Коэффициент	-,088	0,000	-,341	-,265	-,342	-,245
	корреляции						
	Знач. (2-х сторонняя)	,766	1,000	,233	,361	,232	,398
	N	14	14	14	14	14	14

готовиткэкзаменам	Коэффициент корреляции Знач. (2-х сторонняя) N	-,255	,440	-,779**	-,440	,782**	,223
		,378	,115	,001	,115	,001	,443
		14	14	14	14	14	14
словозакон	Коэффициент корреляции Знач. (2-х сторонняя) N	,078	-,362	,061	-,021	,083	-,437
		,792	,203	,837	,942	,779	,118
		14	14	14	14	14	14
планируетработусомной	Коэффициент корреляции Знач. (2-х сторонняя) N	,210	-,284	,050	,044	,028	-,138
		,471	,325	,865	,882	,924	,638
		14	14	14	14	14	14
доволенучителем	Коэффициент корреляции Знач. (2-х сторонняя) N	-,209	,027	-,214	-,383	-,247	-,166
		,474	,926	,463	,177	,394	,570
		14	14	14	14	14	14
разумныйсовет	Коэффициент корреляции Знач. (2-х сторонняя) N	-,255	,055	-,248	-,440	-,284	0,00 0
		,378	,852	,393	,115	,325	1,00 0
		14	14	14	14	14	14
доверяюучителю	Коэффициент корреляции Знач. (2-х сторонняя) N	-,400	,439	-,282	-,614*	-,283	-,306
		,157	,117	,328	,020	,327	,287
		14	14	14	14	14	14
оценкаважна	Коэффициент корреляции Знач. (2-х сторонняя) N	-,509	,439	-,282	-,439	-,283	,206
		,063	,117	,328	,117	,327	,481
		14	14	14	14	14	14
работоодноудовольствие	Коэффициент корреляции Знач. (2-х сторонняя) N	-,400	,197	-,507	-,566*	-,508	-,086
		,157	,500	,064	,035	,063	,771
		14	14	14	14	14	14
выслушиваетмоемнение	Коэффициент корреляции Знач. (2-х сторонняя) N	,058	,176	-,114	-,176	-,114	-,102
		,843	,546	,699	,546	,698	,728
		14	14	14	14	14	14
несомневаюсьвправильности	Коэффициент	-,371	-,285	,006	-,088	,028	-,067

	корреляции						
	Знач. (2-х сторонняя)	,191	,323	,984	,765	,923	,819
	N	14	14	14	14	14	14
поделиться своим мыслями	Коэффициент корреляции	-,210	,169	-,338	-,381	-,328	-,118
	Знач. (2-х сторонняя)	,470	,563	,237	,179	,253	,689
	N	14	14	14	14	14	14
сильные слабые стороны	Коэффициент корреляции	,099	0,00 0	-,115	0,000	-,082	-,118
	Знач. (2-х сторонняя)	,737	1,00 0	,695	1,000	,780	,688
	N	14	14	14	14	14	14
похож на учителя	Коэффициент корреляции	,007	-,386	-,052	,020	-,052	-,184
	Знач. (2-х сторонняя)	,982	,173	,859	,945	,859	,530
	N	14	14	14	14	14	14
общий балл 2	Коэффициент корреляции	-,431	,335	-,207	-,631*	-,204	-,397
	Знач. (2-х сторонняя)	,123	,241	,478	,016	,485	,159
	N	14	14	14	14	14	14
выводы 2	Коэффициент корреляции	-,321	,076	-,270	-,503	-,265	-,301
	Знач. (2-х сторонняя)	,285	,806	,372	,079	,382	,317
	N	13	13	13	13	13	13