

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА:
*содержание, диагностика, развитие***

*сборник статей и методических разработок
из опыта работы педагогов МОБУ Лицея № 59
им. Трубочёва М.Г. в рамках деятельности крае-
вой инновационной площадки по теме «Развитие
психологической компетентности педагога как
компонент инновационного менеджмента
педагогического процесса»*

УДК 159.9(082)-057.4
ББК 88.6я43
П-86

Рецензент – *Макаревская Юлия Эдуардовна, кандидат психологических наук,*
декан социально – педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Сочинского государственного университета»

П-86 **Психологическая компетентность педагога:** содержание,
диагностика, развитие : сборник статей и методических раз-
работок педагогов – Краснодар: ИП Дедков И.В., 2020. –
166 с.
ISBN 978-5-6043597-6-1

Сборник статей и методических разработок представляет собой диссеминацию опыта педагогов в рамках работы краевой инновационной площадки в школе. Инновационные процессы определяют необходимость поиска механизмов профессионального роста педагогов и развития психологической компетентности. Предлагаемые в сборнике материалы могут стать эффективным внутришкольным ресурсом, содержательной основой для повышения компетентности педагогов и педагогического мастерства. Адресуется руководителям методических объединений, заместителям директора по учебно – воспитательной и методической работе, а также учителям, готовящимся к аттестации и обобщающим свой опыт.

УДК 159.9(082)-057.4
ББК 88.6я43

ISBN 978-5-6043597-6-1

© МОБУ Лицей №59 им.Трубачёва М.Г.,2020

Введение

Успешность любого образовательного учреждения традиционно рассматривается не только через призму признания, но и через те механизмы, которые используются в нем для удовлетворения потребности в самореализации и раскрытии творческого потенциала всех участников образовательного процесса. В нашем дружном образовательном пространстве мы путем коллегиально - ученически - родительского обсуждения смысла понятия «успешность Лицея» пришли к выводу, что «успешность» подразумевает не только «результативность» и «общественное признание», но и образует единое семантическое поле с такими понятиями, как «компетентность», «саморазвитие», «индивидуальность», «самореализация». Именно данные смысловые позиции мы внедряем каждый день в жизнь нашего Лицея под лозунгом: «ПОРА (*Педагоги, Обучающиеся, Родители, Администрация*) компетентности, инициативы и творчества».

Кто мы? Мы - МОБУ Лицей № 59 им. Трубочёва М. Г. – старейшее образовательное учреждение г. Сочи со своими традициями и историей, отпраздновавший в 2019 году 55-летний юбилей.

Мы – это администрация Лицея, которая видит миссию образовательного учреждения в качестве и доступности образовательной среды для всесторонне развитой, гармоничной личности обучающегося с высоким уровнем коммуникативной компетентности и гражданской идентичности. Мы – направлены на сотрудничество и демократизацию всей жизни Лицея. Мы – это предметные методические объединения. Мы – это научный совет Лицея. Мы верим в успех наших учеников – всех! Мы – это педагоги разного возраста и стажа, имеющие грамоты и награды и не имеющие, но все влюбленные в свою профессию. Мы очень стараемся быть на высоте, поэтому за последнее время наш Лицей:

- лауреат конкурса «100 муниципальных и государственных общеобразовательных организаций Краснодарского края, обеспечивающих высокий уровень подготовки выпускников»;
- участник II Всероссийского конкурса «Успешная школа»;
- победитель конкурса инновационных и социально- значимых проектов образовательных организаций г. Сочи в 2017 году, Муниципальная инновационная площадка (свидетельство МИП № 029 от 25 января 2018 г.);

• краевая инновационная площадка (свидетельство КИП № 140, приказ от 17.01.2019 №112).

Мы впитываем и с интересом изучаем инновационные педагогические идеи. С 2017 года реализуем программу профессионального роста педагога «Психологическая компетентность педагога общего образования» в рамках работы над инновационным проектом «Развитие психологической компетентности педагога как компонент инновационного менеджмента педагогического процесса». Именно от компетентности педагога зависит вся архитектура образовательного процесса: содержательный контент и последовательность изложения, внедрение современных способов представления материала и реализация наиболее рациональных, комфортных и, в то же время, эффективных методов обучения, формирование установок на долгосрочное хранение знаний и глубину интереса обучающихся к предмету, уровень мотивации и успеваемости, реализация ожиданий и ответ на вопрос «зачем я учусь», овладение универсальными учебными действиями и перевод их в практическую плоскость.

В рамках проекта мы системно работаем над развитием таких параметров педагогов, как компетентность, результативность, эффективность взаимодействия, инициативность и ответственность. Благодаря реализации инновационного проекта, мы можем с уверенностью констатировать повышение психологической компетентности наших педагогов, которая способствовала саморазвитию и росту профессионального самосознания, творчеству в педагогической деятельности и профессиональному росту.

В сборнике статей представлено наше видение сущности психологической компетентности педагога, способов диагностики, приемов развития, представлены возможности применения психологических знаний о способах эффективного построения процесса взаимодействия в образовательном пространстве Лицея.

Жизнь Лицея – это наша ПОРА компетентности, инициативы и творчества! Мы верим, что для наших обучающихся, педагогов, родителей и администрации МОБУ Лицей № 59 всегда будет территорией и траекторией успеха!

педагогический коллектив Лицея

**О реализации программы
по развитию психологической компетентности педагога
в рамках работы КИП-2018 по теме
«Развитие психологической компетентности педагога как компонент
инновационного менеджмента педагогического процесса»**

*Лотник Е.Ю.,
почетный работник общего образования,
директор МОБУ Лицея № 59 им. Трубачёва М.Г.*

*Вишнева Н.Э.,
доцент, канд .психолог. наук,
научный консультант инновационного проекта*

Приоритетными направлениями, обозначенными Министерством образования и науки Российской Федерации в модели Национальной системы учительского роста и проекте уровневого профессионального стандарта педагога, является не только оценка профессиональной компетентности, но и поиск действенных инструментов для стимулирования профессионального роста педагогов, саморазвития и самосовершенствования в выбранной профессии, повышение эффективности профессиональной деятельности и удовлетворенности трудом. Успешность профессионального роста педагога образовательного учреждения возможна в контексте оптимизации его психологической компетентности, которая способствует саморазвитию в профессии, росту творческого потенциала, личностного и профессионального самосознания, что приводит к эффективности профессиональной деятельности. Поэтому реализация предложенного нами проекта осуществлялась в рамках приоритетного направления инновационной деятельности образовательных организаций: «Национальная система профессионального роста педагогов: внутришкольная модель».

Объективным показателем эффективности деятельности педагога, на настоящий момент, является внешняя оценка такого параметра как результативность, которая определяется качеством образовательных результатов: мониторингом фактических знаний у обучающихся по предмету и умений пользоваться ими в учебных и реальных ситуациях, положительной динамикой в написании разного рода контрольных работ, побед в конкурсах и олимпиа-

дах. Мы считаем, что система профессионального роста должна строиться через повышение психологической компетентности педагога, которая позволит не только конструктивно взаимодействовать в коммуникативном пространстве, но и будет способствовать рефлексии, самообразованию, повышению потребности в творческой самореализации, что, в конечном итоге, приведет к позитивному самоотношению в конструкте «Я - профессионал», успешности профессионального роста, самоэффективности и удовлетворенности трудом.

Перед реализацией проекта нами были поставлены следующие задачи:

- ✓ Провести теоретический анализ подходов к исследованию феномена психологической компетентности педагога, места психологической компетентности в профессиональной деятельности учителя, определить критерии эффективности деятельности педагога.

- ✓ Подобрать комплекс психодиагностических методик для эмпирического исследования психологической компетентности педагогов, провести эмпирическое исследование, на основе качественно-количественного анализа полученных данных о взаимосвязи компонентов психологической компетентности и эффективности деятельности учителей сформулировать рекомендации по повышению психологической компетентности.

- ✓ Подобрать содержательный контент программы развития психологической компетентности для профессионального роста педагогов.

- ✓ Привлечь специалистов для участия в реализации проекта по повышению уровня психологической компетентности педагогов, отследить результативность данных мероприятий.

- ✓ Организовать сетевое взаимодействие и диссеминацию опыта инновационной деятельности для целевой аудитории.

Проведение теоретического анализа подходов к исследованию феномена психологической компетентности педагога позволило заключить, что психологическая компетентность - это не только совокупность знаний, умений и навыков по психологии, но и умение использовать психологические знания в работе с учащимися, умение видеть за поведением обучающегося его состояния, уровень развития познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, черт характера, способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с обучающимися, родителями, коллегами,

рациональный способ общения. Кроме того, в модели психологической компетентности кроме блока психологических знаний можно выделить такие структурные элементы, как блок активности, саморегуляции, рефлексии, блок профессионального самосознания и самооценки.

Именно психологическая компетентность взаимодополняет предметную и методическую компетентность педагога и влияет на профессиональную деятельность в целом. Поэтому, отбирая контент программы развития психологической компетентности, мы исходили из позиции, что осведомленность педагогов, непрерывное самообразование, участие во внутришкольных тренингах и анализе конкретных трудных ситуаций повысят уровень психологической компетентности, будут способствовать развитию навыков и умений эффективно выстраивать процесс взаимодействия с обучающимися, решать задачи по оптимизации психологического климата в классах, находить конструктивные решения в трудных межличностных ситуациях с родителями, позволит заниматься не «самокопанием», а именно профессиональной рефлексией. Мы предположили, что повышение профессионального уровня педагогов в области психологической компетентности позитивно скажется на удовлетворенности трудом, эффективности непрерывного саморазвития, и будет, в конечном итоге, способствовать профессиональному росту.

Нами была внедрена программа профессионального роста педагога «Психологическая компетентность педагога общего образования», которая предусматривала изучение следующих модулей: Социально-психологические проблемы профессионального становления личности педагога в системе общего образования; Психологическая компетентность педагога; Проблемные ситуации во взаимодействии с обучающимися и их разрешение. Изучение модулей программы осуществлялось посредством современных образовательных технологий, с применением активных и интерактивных методов обучения: лекций с проблемным изложением, лекций-дискуссий, деловых игр, метода проектов, обсуждений конкретных ситуаций, проработкой кейсов, брейнсторминга, тренингов. Во всех модулях проводилась самодиагностика по предложенным методикам и анализ.

Учителя индивидуально разрабатывали проекты на темы «Моя карта профессиональной компетентности», «Колесо баланса в профессии», «Моя профессиональная роль». Писали эссе на различные темы: «Мои личностные

ресурсы противодействия профессиональным деформациям», «Моя лояльность к образовательной организации: плюсы и минусы», «Какой должна быть коммуникативная культура современного педагога?» и др. Освоение программы позволило приобрести знания о сущности профессионального самоопределения педагога, мотивации педагогической деятельности, типологиях профессиональных позиций, тенденциях профессиональных деструкций и уровнях профессиональных деформаций, профессиональных установках как факторе, влияющим на успешность педагогической деятельности, о специфике педагогических конфликтов и конструктивных путях их разрешения; дало возможность ознакомиться с признаками аддиктивного поведения обучающихся; с содержанием психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ для их социализации.

Содержание реализованной программы

Модуль 1. Социально-психологические проблемы профессионального становления личности педагога в системе общего образования	
1. Профессиональное становление педагога	Педагогическая деятельность: формы, характеристики, содержание. Мотивация педагогической деятельности. Педагогические функции и умения. Индивидуальный стиль деятельности. Типологии профессиональных позиций (по М. Талену).
2. Проблемы профессионального развития педагога	Кризисы профессионального становления. Особенности профессионального стресса. Барьеры в педагогическом общении. Основные области затруднения в педагогическом взаимодействии. Понятие профессиональных деструкций. Тенденции профессиональных деструкций (по А.К. Марковой). Факторы, детерминирующие профессиональные деструкции: объективные (связанные с социально-профессиональной средой: социально-экономической ситуацией, имиджем и характером профессии, профессионально-пространственной средой); субъективные (обусловленные особенностями личности и характером профессиональных взаимоотношений); объективно-субъективные (порождаемые системой и организацией профессионального процесса, качеством управления, профессионализмом руководителей). Уровни профессиональных деформаций: общепрофессио-

	нальные деформации; специальные профессиональные деформации; профессионально-типологические деформации; индивидуализированные деформации (профессиональный кретинизм). Феномен профессионального выгорания.
3. Личностные ресурсы противодействия профессиональным деструкциям	Анализ симптомов проявления профессиональных деструкций: диагностика удовлетворенности трудом, профессионального выгорания, мотивации профессиональной деятельности. Анализ полученных результатов, разработка рекомендаций по профилактике профессионального деформирования.
Модуль 2. Психологическая компетентность педагога	
1. Психологическая компетентность в структуре профессиональной компетентности педагога	Компетентность в профессиональной деятельности. Отечественные и зарубежные подходы к содержанию понятия «компетентность». Соотношение «компетентности» и «компетенций». Акмеограмма педагога с позиции компетентностного подхода. Психологическая компетентность и ее составляющие. Коммуникативная и перцептивно – интерактивная компетентность как формы психологической компетентности.
2. Коммуникативная компетентность как фактор успешной профессиональной деятельности	Понятие «коммуникация». Роль коммуникации в деятельности педагога. Типы коммуникативного поведения педагога. Уровни коммуникативной культуры (коммуникативная безграмотность, коммуникативная грамотность, коммуникативная компетентность, коммуникативная креативность). Виды и средства коммуникации. Конгруэнтность вербальной и невербальной коммуникации. Построение эффективной деловой коммуникации.
3. Барьеры и ошибки коммуникации. Приемы и техники преодоления и снижения ошибок	Понятие процесса межличностного восприятия и познания. Механизмы социального восприятия. Формирование образа другого человека. Барьеры и ошибки коммуникации. Приемы и техники преодоления и снижения ошибок коммуникации.
4. Развитие навыков	Коммуникативный тренинг. Развитие навыков активного

конструктивного выражения своих эмоций и чувств, активного слушания, эмпатии, партнерских отношений и рефлексии	слушания и эмпатического понимания. Психологические барьеры слушания. Техники постановки вопросов, ведения спора, аргументации, нейтрализации. Психологические характеристики делового разговора.
5. Разработка модели психологической компетентности педагога	Психологическая компетентность (ПК): структура. Подходы к построению модели ПК. Групповое проектирование модели ПК педагога.
Модуль 3. Проблемные ситуации во взаимодействии с обучающимися, их профилактика и разрешение	
1. Конфликты в социально-педагогическом процессе	Понятие и классификация конфликтов. Структура конфликта: субъект, участники, объект. Конфликтная ситуация и инцидент. Функции конфликта (позитивные и негативные). Типология конфликтных личностей. Стратегии поведения в конфликтных ситуациях. Варианты конструктивного решения конфликта. Самоконтроль в конфликтной ситуации. Педагогические конфликты, их виды и особенности.
2. Разрешение конфликтов	Тренинг «Развитие навыков рационального поведения в конфликте». Способы выхода из конфликтных ситуаций. Отработка стилей неконфликтного поведения с помощью проигрывания ситуаций, анализ кейсов.
3. Аддиктивное поведение обучающихся: определение, признаки, классификация	Аддикции и аддиктивное поведение. Признаки аддиктивного поведения. Классификация аддиктивного поведения. Рекомендации по работе со обучающимися, склонными к аддиктивному поведению.
4. Диагностика склонности к аддиктивному поведению. Профилактика отклоняющегося поведения обучающихся	Визуальная диагностика проявления аддикций. Возможности тестирования для выявления приверженности аддикции и аддиктивному поведению. Разработка рекомендаций по профилактике отклоняющегося поведения обучающихся.
5. Социализация	Инклюзия как стратегическая задача развития системы

обучающихся с ОВЗ	образования. Толерантность субъектов образовательного процесса. Содержание и технология коррекционной деятельности. Содержание педагогических условий для социализации и самореализации обучающихся с ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ.
-------------------	--

Инновационность реализуемого нами проекта в том, что на настоящем этапе развития образования отсутствуют мероприятия и программы, которые целенаправленно способствовали бы развитию психологической компетентности педагога. Мероприятия по созданию инструментария для оценки разных блоков компетенций (предметных, методических, психолого-педагогических, коммуникативных) и их удельному весу в итоговой оценке аттестуемого учителя прописаны, но на данный момент не конкретизированы в основных направлениях плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста. Открытым остается вопрос об инструментах измерения и способах развития психологической компетентности учителей, несмотря на то, что у значительного количества педагогов наличествует профессиональный дефицит психолого-педагогических компетенций. Новизна реализуемого проекта в подборе банка инструментов для диагностики психологической компетентности и предложенном содержательном контенте программы для развития психологической компетентности педагога, которую в нашем Лицее реализовали заместители директора, психолог, социальный педагог, руководители методических объединений и тьюторы.

Использование предложенной нами программы для профессионального роста педагогов по развитию уровня психологической компетентности способствовало повышению эффективности педагогов в профессиональной деятельности: 1) повысилась результативность и качество в работе (работа с обучающимися в подготовке к конкурсам и олимпиадам; продуктивность работы над темой самообразования; повысилось количество выступлений и публикаций; значительно вырос процент аттестованных педагогов на первую и высшую квалификационную категорию); 2) повысилась эффективность взаимодействия с учащимися, коллегами по работе (снизилось число советов

профилактики, повысился обмен опытом на методсоветах); 3) повысилась инициативность в профессиональной деятельности (проведение открытых уроков, участие в конкурсах и семинарах, стремление получить квалификационную категорию).

Для измерения и оценки мы рекомендуем использовать предложенные нами надежные и валидные методики, они позволят комплексно изучить психологическую компетентность педагога в образовательном учреждении и отследить динамику, а также тесты для отслеживания объективных показателей эффективности деятельности и критерии для включения в экспертную карту. Благодаря использованному диагностическому инструментарию, мы измерили показатели психологической компетентности педагогов, определили взаимосвязи компонентов психологической компетентности с эффективностью деятельности учителя, в процессе реализации программы старались скорректировать дефицитные показатели, оптимизировать ресурсы и сопровождать в дальнейшем профессиональное развитие педагогов. Повышение профессионального уровня педагогов через развитие психологической компетентности позитивно сказалось на ряде показателей, эффективности непрерывного саморазвития, способствовало профессиональному росту. У учителей Лицея повысилась мотивация, интерес к профессиональному саморазвитию, повышению квалификации и внедрению новых форм в преподавании.

В ходе реализации нами было организовано сетевое взаимодействие со школами Адлерского района города Сочи: СОШ 28, СОШ 29, СОШ 38, СОШ 66. При реализации программы, благодаря субсидии, выделенной управлением по образованию и науке администрации города Сочи в размере 100 тысяч рублей, мы привлекли 7 сторонних специалистов, известных профессионалов своих направлений в Краснодарском крае. В результате мы повысили квалификацию учителям по озвученным направлениям программы и выдали 155 удостоверений и сертификатов 155 педагогическим работникам, из которых 47 педагогов – коллеги из школ – партнеров по проекту «Ментор» (СОШ 29, СОШ 28, СОШ 38, СОШ 66), участвовавших в освоении реализуемых на базе нашего образовательного учреждения программ:

- повышение квалификации по дополнительной образовательной программе «Развитие психолого – педагогических компетенций педагогов в со-

ответствии с требованиями ФГОС» в объеме 16 часов (количество слушателей - 60 человек);

- повышение квалификации по дополнительной образовательной программе «Психологическая компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя» (Модуль 1. Социализация учащихся с ОВЗ; Модуль 2. Профилактика и разрешение педагогических конфликтов; Модуль 3. Профилактика профессионального выгорания учителя) в объеме 18 часов (количество слушателей -50 человек);

- повышение квалификации по дополнительной образовательной программе «Проектная деятельность в образовательных организациях в контексте требований ФГОС в объеме 16 часов (количество слушателей - 45 человек).

Апробация и диссеминация результатов деятельности по реализации программы была представлена на ряде семинаров.

В 2020 году прошел семинар для директоров школ города Сочи на тему: «Школа компетенций: базовые психологические компетенции современного учителя как основа профессионального мастерства», где психологи и педагоги Лицея поделились своими наработками в области применения психологических компетенций современного педагога, возможностях наставничества, способах мотивации учащихся, учете индивидуальных особенностей учеников для успешного освоения учебных предметов, развитии и применении индивидуальных маршрутов для детей одаренных и с особыми потребностями, психологической подготовке к прохождению ГИА и др. Демонстрировали гостям семинара применение ИКТ – компетентности на примере турнира по уникальному виду спорта RoboBall, совмещающему в себе информационные технологии и футбол. Результатом диссеминационного семинара стал обмен педагогическим опытом по решению актуальных проблем современного образования, по поиску эффективных и оптимальных методов взаимодействия между участниками образовательного процесса. В семинаре приняли участие 60 человек, директора и заместители директоров школ.

В 2018 году на базе Лицея № 59 г. Сочи в рамках Краевой инновационной площадки был проведен зональный диссеминационный семинар «Компетентностный подход к профессиональному уровню современного учителя». В семинаре приняли участие 47 человек из сторонних образовательных

организаций, из них 29 заместителей директоров и руководителей методических объединений. В ходе семинара были рассмотрены актуальные вопросы о профессиональном саморазвитии учителя, непрерывном профессиональном самоопределении, об оценке предметных, методических, психолого – педагогических компетенций современного педагога, о действенных инструментах роста компетентности учителя в векторах саморазвития: «Чему учить?», «Как учить?», «Зачем учить?». В большинстве выступлений наших педагогов присутствовали практико - ориентированные приемы, которые позволили участникам семинара построить свое «Колесо профессиональной компетентности», оценить ресурсы для изменения и наметить конструктивные шаги саморазвития, провести самодиагностику ИКТ-компетентности, разобрать эффективные приемы коммуникаций при работе с кейсами. На семинаре была представлена интеллектуальная игра «Педагог в теме...», посредством которой продемонстрировано как интерактивным способом взаимодействия можно развивать ключевые компетенции в образовательном пространстве в целом: и у обучающихся, и у учителей.

Список литературы для реализации программы

1. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Водопьянова, Е. Старченкова. - М. [и др.] : Питер, 2005 (ООО Тип. Правда 1906). - 336 с.
2. Гоголева, А. В. Аддиктивное поведение / А. В. Гоголева. - Ижевск : Изд. дом «Удмурт. ун-т», 2001. - 337 с.
3. Горелова, Г. Г. Кризисы личности и педагогическая профессия : учеб.-метод. пособие / Г.Г. Горелова. - М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2004 (Калуга : ГУП Облиздат). - 319 с.
4. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. - Москва [и др.] : Питер, 2008. - 538 с.
5. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. - Москва [и др.] : Питер, 2009. - 573 с.
6. Инклюзивное образование : настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : [методическое пособие] / [Староверова М. С. и др. ; под ред. М. С. Староверовой]. - Москва : ВЛАДОС, 2011. - 166 с.
7. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : [Учеб. пособие для вузов] / Е. А. Климов. - Ростов н/Д : Феникс, 1996. - 509 с.
8. Красило, А. И. Инклюзивное образование: методические проблемы и практические рекомендации [Текст] / А. И. Красило, А. П. Новгородцева ; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ун-т. - Москва : МПСУ, 2016. - 181 с.

9. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие. – СПб : ИВЭСЭП, «Знание», 2003. - 536 с.

10. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / А. П. Панфилова ; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. - Москва : Академия, 2008. – 360 с.

11. Развитие профессиональной компетентности педагогов : программы и конспекты занятий с педагогами / авт.-сост. : М. И. Чумакова, З. В. Смирнова. - Изд. 2-е. - Волгоград : Учитель, 2011. - 135 с.

12. Сальникова, О. А. Совершенствование коммуникативной компетенции учителя : конспекты лекций, тренинги : учебное пособие / О. А. Сальникова ; Российская акад. образования, НОУ ВПО «Московский психолого-социальный ун-т». - 2-е изд., стер. - Москва : Флинта : МПСУ, 2014. – 83 с.

13. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Российская акад. наук, Ин-т психологии; под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. - Москва : Ин-т психологии РАН, 2011. - 512 с.

14. Фопель, К.В. Психологические принципы обучения взрослых : проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов / Клаус Фопель ; [пер. с нем. М. Полякова]. - Москва : Генезис, 2010. - 359 с.

Теоретические подходы к исследованию феномена психологической компетентности педагога в контексте профессионального роста и успешности в профессии

*Кравчук Д.А.,
учитель географии и обществознания первой категории, тьютор*

*Кухилава Е. Ш.,
учитель информатики и ИКТ высшей категории, тьютор*

*Семина И.Б.,
психолог высшей категории*

На настоящем этапе в образовании часто принято говорить об инновационном менеджменте, который представляет собой введение нового в цели, содержание и организацию образовательного пространства для развития педагогического процесса и оптимизации образовательной системы.

«Менеджмент изменений» весьма продуктивно разрабатывается в настоящее время в работах ряда ученых, где трактуется его основная цель в

образовательном учреждении - мотивация педагогов к более эффективному взаимодействию как между собой, так и с обучающимися, и задачи: сплочение педагогов вокруг общих целей управляемой организации, развитие у них индивидуальной ответственности и инициативности, способности к удовлетворению потребностей, повышение мотивации и саморазвития, выстраивание оптимальной коммуникации в коллективе и с обучающимися. Главную идею инновационного менеджмента мы видим в управлении на основе сотрудничества, в создании директором и завучами для педагогов ситуаций успеха, возможностей для профессионального роста и саморазвития учителей как способа нивелирования возможных профессиональных деструкций и неудовлетворенности трудом. Мероприятия по формированию и введению Национальной системы учительского роста, профессионального стандарта педагога свидетельствуют о том, что данный вопрос особо актуален и находится в центре внимания.

Педагог - профессионал определяется как субъект профессиональной деятельности, обладающий высокими показателями профессиональной компетентности и эффективности деятельности, с динамически развивающейся системой личностной и деятельной регуляции, постоянно нацеленный на саморазвитие и самосовершенствование, на стабильные показатели результативности, на личностные и профессиональные достижения, имеющие социально-позитивное значение. Важной составляющей профессионала является его компетентность, которая проявляет себя в таких феноменах, как: «эффективность», «адаптивность», «достижение», «успешность», «понимание», «результативность», «владение», «качество» и «количество». В Российской науке встречается широкий диапазон трактовки содержания понятия «компетентность».

Таблица 1.

Сравнительный анализ понятия «компетентность»

Содержание дефиниции	Автор
- совокупность ряда личностных характеристик, свойств, способностей, навыков и особенностей мотивации, которыми должен обладать человек для успешной работы в рамках заданных компетенций (типов задач) конкретной должности или организации в целом	Т.Ю. Базаров

- способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации; сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта	В.А. Болотов, В.В. Сериков
-уровень успешности взаимодействия с социальной средой	М.А. Дмитриев, С.А. Дружилов
- общая качественная характеристика уровня профессионализма	Е.П. Ермолаева
- совокупность профессиональных знаний, умений и опыта, а также способы выполнения профессиональной деятельности	Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, В.М. Шепель
- интегральное личностно-когнитивное качество, базирующееся на сформированности системы профессиональных знаний (экспертности) и умений их эффективно использовать	А.В. Карпов
- сочетание психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно, что проявляется в результатах деятельности	А.К. Маркова
- характеристика возможностей и готовности субъекта труда к труду	О.Г. Носкова
- направленность личности, ее способности, характер, отношение к предмету деятельности	Г. Селевко
- интегральная личностная характеристика	Л.Ю. Степашкина
- новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности	В.Д. Шадриков
-владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности	Хуторской А. В.

Таким образом, можно заключить, что профессиональная компетентность, как наиболее полная осведомленность субъекта труда о предмете деятельности, имеет два аспекта. В узком (применительно к конкретной профессиональной деятельности) смысле профессиональная компетентность включает знания, умения, навыки, а также способы их реализации в деятельности, общении и саморазвитии личности. В широком смысле - профессиональная

компетентность включает уровень успешности взаимодействия с социальной средой (М.А. Дмитриева, С.А. Дружилов).

Наряду с понятием «компетентность» используется и понятие «компетенция», которое также имеет вариативное описание в различных источниках. Большинство исследователей сходятся во мнении, что должны иметь место оба термина. Термины «компетентность» и «компетенция» употребляются не как синонимы, а как понятия, неразрывно связанные друг с другом, а именно: формирование компетенции понимается как формирование определенного круга знаний, умений, которыми следует владеть, а компетентность выступает как результат сформированности конкретных знаний и умений, это то, чем человек достаточно хорошо уже владеет. Компетентность и компетенция являются взаимно дополняемыми и взаимообусловленными понятиями: компетентный сотрудник, не обладающий правомочиями (компетенцией), не может в полной мере и в социально значимых аспектах ее реализовать. Структура и содержание профессиональной компетентности во многом определяются спецификой выполняемой профессиональной деятельности. Например, если деятельность человека относится к преподавательской сфере (сфере «человек – человек»), то особая роль в её эффективном осуществлении принадлежит психологической компетентности, которая позволяет эффективно взаимодействовать и управлять в профессиональном пространстве.

В рамках когнитивного подхода психологическая компетентность рассматривается как набор знаний, обеспечивающих потенциальную готовность индивида к участию в социальном взаимодействии или как умение распорядиться в процессе общения имеющимися знаниями об обществе и опытом социальной интеракции (Г.В. Амурская, Т.С. Баранова, Л.А. Петровская).

Поведенческий подход подразумевает изучение данного явления через совокупность навыков и умений, позволяющих человеку выстраивать гармоничные отношения с окружающими и успешно действовать в различных социальных ситуациях (А.А. Деркач, Е.С. Кузьмин, В.С. Семенов, М.С. Пономарев), а также через знание сценариев развития ситуаций социального взаимодействия и умение использовать шаблоны поведения в рамках заданных ситуаций (В.Н. Куницына, К. Рубин).

В рамках деятельностного подхода под психологической компетентностью понимается характеристика индивида, обуславливающую характер его

взаимодействия с окружающими в рамках выполнения социально-значимой (профессиональной) деятельности (М.Г. Дебольский, Е.В. Коблянская, Н.В. Калинина, М.И. Марьин, Е.В. Овчарова).

Проблематика компетентности человека в социальном взаимодействии в рамках гуманистической и позитивной психологии (А. Маслоу, Дж. Роттер, Э. Деси и др.) постулируется как наличие у индивида стремления к обретению компетентности, продиктованного потребностями в саморазвитии, самодетерминации, признании и уважении со стороны окружающих. Поэтому рядом исследователей социально-психологическая компетентность рассматривается как «способность найти социально приемлемые возможности достижения желаемой идентичности» (D. Oyserman, E. Saltz).

В рамках ценностно-смыслового подхода к изучению социально-психологической компетентности (Б.А. Жиганов, Н.В. Калинина, Н.А. Рототаева) данное явление рассматривается сквозь призму осмысления жизнедеятельности, социальной и личностной зрелости человека, благодаря чему элиминируется еще один аспект исследуемого феномена: его духовно-личностная составляющая, проявляющаяся в обращенности к своей уникальности, определению основных целей, задач и условий своей жизнедеятельности.

Ряд авторов (Девятко В.В., Емельянов Ю.Н., Жуков Ю.М., Журавлев А.Л., Максимова Р.А., Кидрон А.А., Кабардов М.К., Петровская Л.А., и др.) считают понятия социально-психологической и коммуникативной компетентности синонимичными. Так, Л.А. Петровская, под социально-психологической компетентностью понимает умение быстро и адекватно ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях, что требует владения техниками общения, навыков глубокого понимания себя и партнеров по общению. Однако это определение ближе к понятию коммуникативной, чем социально-психологической компетентности.

Е.С. Кузьмин, В.С. Семенов определяют психологическую компетентность как «ориентированность в различных ситуациях общения, основанную на знаниях и чувственном опыте индивида (эту часть можно отнести к коммуникативной компетентности), способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других, при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий динамичной социальной среды».

В настоящее время нет единого подхода к пониманию психологической компетентности как определённой структуры профессиональной деятельности. По мнению И.С. Якиманской, психологическая компетентность - это совокупность знаний, умений и навыков по психологии; чёткость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя; умение использовать психологические знания в работе с учащимися; умение видеть за поведением обучающегося его состояния, уровень развития познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, черт характера, способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях как с отдельным учеником, так и коллективом детей и избирать рациональный способ общения; педагогически грамотно в течение долгого времени воздействовать на учащегося для его гармоничного развития. Кроме того, она включает способности педагога принимать психологическую информацию, осмысливать её, включать в мотивационно - личностный план, строить на её основе систему отношений, принимать адекватные психологические решения.

Термин «психологическая компетентность» выходит за рамки психологической грамотности и должен включать профессионально-действенный компонент, личностные установки на восприятие и использование психологической информации. По мнению И.С. Якиманской, в модели психологической компетентности можно выделить следующие блоки (структурные элементы): блок психологических знаний, блок «Я-концепции», блок активности, блок саморегуляции, блок профессионального самосознания. По данным Н.В. Кузьминой, психологическая компетентность состоит из нескольких взаимосвязанных подструктур: социально-перцептивной компетентности; социально-психологической компетентности; аутопсихологической компетентности; психолого-педагогической и коммуникативной компетентности. Такое определение, по мнению большинства исследователей, является достаточно полным и наиболее перспективным для изучения данного феномена.

Таким образом, необходимо отметить, что в научной литературе нет единого мнения относительно содержания психологической компетентности, то есть ее элементов, а на особенности ее описания серьезное влияние оказывает понимание исследователями феномена компетентности. Поэтому отдельные элементы психологической компетентности часто оказываются

«рассеянными» по другим составляющим профессиональной структуры. Под психологической компетентностью мы (авторы инновационного проекта) понимаем способность педагога эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений (ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия), навык рефлексии, способность к профессиональной самооценке и развитию профессионального самосознания.

Что значит эффективно взаимодействовать? Само понятие «эффективность» также неоднозначно, чаще рассматривает в одном семантическом поле с понятием «успешность». Изучению понятий успешности профессиональной деятельности посвящены труды таких отечественных психологов, как А.Е. Климов, Э.Ф. Зеер, В.А. Толочек, Н.С. Пряжников, В.А. Бодров, К.К. Платонов А.К. Маркова и др. Как показал анализ теоретических подходов, указанных выше авторов, общепризнанного, устоявшегося понимания эффективности профессиональной деятельности, её оценочных критериев не выделено. Возможно, это связано с тем, что указать универсальные критерии для оценки успешности трудовой деятельности сложно, так как они будут различаться в зависимости от специфики деятельности. Р.А. Зобов и В.Н. Келасев выявили две группы факторов, оказывающих влияние на успешность в профессиональной деятельности: 1) зависящие от человека (ценностные ориентации, готовность к саморазвитию, гибкость мышления, воля и др.); 2) не зависящие от человека (социальная ситуация, уровень жизни, материальная обеспеченность, влияние на человека средств массовой информации, состояние экологической среды).

Общая оценка успешности профессиональной деятельности, по мнению большинства исследователей, должна включать как внешний критерий (оценки, даваемые извне людьми), так и внутренний (оценка успешности деятельности самим субъектом труда). Оба вида критериев опираются на ряд характеристик трудовой деятельности, в большей или меньшей степени поддающихся измерению. В качестве основного внешнего критерия выступает результативность; в качестве внутреннего – удовлетворенность, понимаемая как психическое состояние, вызванное соотношением определенных притя-

заний субъекта трудовой деятельности и возможностью их осуществления.

Успешность деятельности в составе системы определяется совокупностью индивидуально-типологических свойств, важное место среди которых занимают психологические качества личности. Ученые сходятся на том, что профессионализм в трудовой деятельности представляет собой сложное по своей структуре психическое образование, объединяющее систему качеств личности и профессионально-психологических образований, формирующихся и проявляющихся в деятельности и обеспечивающих ее эффективность. «Решение человеком возникающих перед ним жизненных задач при всяких условиях зависит от мобилизации возможностей личности. Увлечение или безразличие, сознание долга или безответственное отношение - это то, что мобилизует или демобилизует, развивает или тормозит человека... Интерес, увлечение, любовь к той или иной форме деятельности являются условием и залогом ее успешности», - отмечал В.Н. Мясищев.

Мы в своем проекте придерживались мнения исследователей, которые считают, что внешняя оценка профессиональной успешности предполагает оценку эффективности деятельности и опирается на три наиболее существенные характеристики профессиональной деятельности субъекта труда: 1) результативность); 2) эффективность взаимодействия с учащимися, коллегами по работе; 3) инициативность в профессиональной деятельности. Внутренняя оценка успешности трудовой деятельности представляет собой оценку удовлетворенности и возникает в результате соотнесения следующих характеристик: вознаграждение за труд, представления личности о результативности своего труда, представления об особенностях своего взаимодействия с обучающимися, коллегами, представления об инициативности, учет мотивационно-оценочных структур, оценка затрат на достижение результатов труда (Е.А. Климов).

Объективным показателем эффективности деятельности педагога является внешняя оценка качества образовательных результатов. В погоне за высокой результативностью большинство педагогов подвержены «выгоранию» и «застревают» на определенном уровне, теряют интерес к профессиональному саморазвитию, основной формой деятельности становится трансляция знаний, снижена потребность к научно-исследовательской деятельности, наличествует невысокая удовлетворенность трудом по разным аспектам.

Мы считаем, что проведенный теоретический анализ подходов к исследованию феномена психологической компетентности корректно и непротиворечиво стал основанием для структуры и содержания программы повышения профессионального роста педагога «Психологическая компетентность педагога общего образования». Определение критериев эффективности деятельности педагога позволило нам подобрать комплекс психодиагностических методик, релевантных объекту и предмету исследования и провести эмпирическое исследование взаимосвязи показателей психологической компетентности, удовлетворенности трудом и уровней профессионального выгорания педагогов, что дало возможность не только сформулировать рекомендации педагогам, но и определиться со стратегической целью и тактическими задачами на ближайшее развитие нашей образовательной организации. Наше предположение о том, что реализуемая в Лицее программа развития психологической компетентности педагога будет способствовать снижению уровня профессионального выгорания, повышению удовлетворенности трудом педагогов, профессиональному росту, повышению субъективных и объективных показателей эффективности деятельности педагога, полностью подтвердилось.

Список литературы

1. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами / Майкл Армстронг ; [Пер. с англ. под ред. С. К. Мордовина]. - М. [и др.] : Питер, 2004. - 831 с.
2. Базаров, Т.Ю. Психологические грани изменяющейся организации / Т. Ю. Базаров. - Москва : Аспект Пресс, 2007. - 277 с.
3. Батаршев, А. В. Диагностика профессионально важных качеств / А. Батаршев, И. Алексеева, Е. Майорова. - Москва [и др.] : Питер, 2007. - 186 с.
4. Вишневая, Н.Э. Азбука компетенций и компетентности психолога : учебное пособие / А. Д. Карнышев, Н. Э. Вишневая, Е. В. Пономарева ; Федеральное агентство по образованию, Байкальский гос. ун-т экономики и права. - Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2008. - 230 с.
5. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. - М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО "Модек", 2004 (ФГУП ИПФ Воронеж). - 750, [1] с.
6. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Э. Ф. Зеер. - 2-е изд., стер. - Москва : Академия, 2007. - 239 с.
7. Климов, Е.А. Психология профессионала : избранные психологические труды / Е. А. Климов. - Москва : Ин-т практической психологии ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996. - 400 с.

8. Кричевский В. Ю. Управление школьным коллективом / В. Ю. Кричевский. – СПб. : Речь, 2005. – 116 с.
9. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение : учеб. пособие / Л. М. Митина [и др.] ; под ред. Л. М. Митиной. – М. : Издат. центр «Академия», 2005. – 336 с.
10. Марчук, Н.Ю. Профессиональное становление и развитие личности : профессионально-личностная направленность : монография. - 2-е издание, стереотипное. - Москва : Издательство «ФЛИНТА», 2016. - 259 с.
11. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2010. – 816 с.
12. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе : Выявление, развитие и реализация : [Пер. с англ.] / Джон Равен. - М. : Когито-Центр, 2002. - 394 с.
13. Толочек, В.А. Современная психология труда : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / В. А. Толочек. - Москва [и др.] : Питер, 2008. - 431 с.
14. Фонарев, А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А. Р. Фонарев ; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. - Москва; Воронеж : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2005 (Воронеж : ИПФ Воронеж). - 558 с.

Диагностика и развитие психологической компетентности педагога

Вишнева Н.Э.,

*доцент, канд. психолог. наук,
научный консультант инновационного проекта*

Компетентность современного учителя складывается из трех взаимопроникающих составляющих: предметная компетентность (предметные знания), методическая компетентность (арсенал приемов и способов донесения предметных знаний и умений), психолого–педагогическая компетентность (формы взаимодействия в образовательном пространстве). Именно психологическую компетентность, можно рассматривать как фундамент не только для оптимального обучения учеников, но роста и развития самого учителя. Психологическая компетентность включает не только компетенции, обуславливающие взаимодействие учителя и учеников, но и компетенции, связанные с деятельностью учителя в методическом аспекте преподавания (находки и «изюминки» в способах подачи материала), а также компетенции, связанные с развитием самого учителя (профессиональная роль, удовлетворенность

процессом и результатом труда, желание саморазвиваться, не останавливаясь в своем профессиональном самоопределении).

Определив содержание термина «психологическая компетентность» в научной литературе и его место в моделях профессиональной компетентности педагога, мы выделили факторы успешности и эффективности деятельности учителя и провели эмпирическое исследование, используя диагностический инструментарий для оценки обозначенных критериев. Полученные результаты тестов мы обработали, используя методы математической статистики (коэффициент корреляции Пирсона, Т-критерий достоверности различий Стьюдента), математическая обработка полученных данных производилась с использованием компьютерной программы SPSS Statistics 20.0 («Statistical Package for the Social Sciences»).

На основе качественно-количественного анализа полученных данных о взаимосвязи компонентов психологической компетентности и эффективности деятельности учителей сформулировали адресные рекомендации по повышению психологической компетентности учителями, позволяющие актуализировать личностные ресурсы противодействия профессиональным деструкциям.

Затем нами была предложена и реализована программа профессионального роста педагога «Психологическая компетентность педагога общего образования» с использованием таких образовательных технологий как: лекции с проблемным изложением, лекции-дискуссии, деловая игра, метод проектов, обсуждение конкретных ситуаций, кейсы, брейнсторминг, тренинг. Участие педагогов в данной программе способствовало развитию умений оптимального стиля взаимодействия и осознания своего перспективного развития, стало маркером для ценностно - смыслового отношения к деятельности. Это, в свою очередь, повысило рефлексивные механизмы, плодотворно влияя на отношение педагогов к современным технологиям образования («жить в ногу со временем») и желание быть в информационном пространстве, потребность участвовать в обсуждениях и делиться идеями с коллегами, способствовало ощущению благополучия в профессии и самореализации учителя. Модификация смысловых акцентов, возможно, нивелировала неудовлетворенность по некоторым аспектам труда: ситуационные переменные и временная материальная неудовлетворенность перестали доминировать над

общей выбранной траекторией профессионального самоопределения.

После реализации мы сделали повторный диагностический срез поведенческих индикаторов психологической компетентности и эмоциональных переживаний, внутренних и внешних объективных показателей эффективности деятельности педагогов, в котором приняли участие в целом 69 педагогических работников нашего Лицея.

Поскольку составляющие психологической компетентности педагогов, удовлетворенность трудом и уровень профессионального выгорания мы измерили перед началом проекта и после реализации программы, используя валидный и надежный инструментарий, широко применяемый в психологии управления, нам удалось отследить качественные положительные изменения после реализации программы.

Таблица 1.

Обоснование выбора методик для измерения показателей ПК учителей

Составляющие психологической компетентности (ПК)		
Компетенции педагогов	ПК	Методика (диагностический инструмент для оценки показателей)
Взаимопознание, Взаимопонимание, Взаимовлияние, Социальная автономность, Социальная адаптивность, Социальная активность	Перцептивно-интерактивная компетентность	Диагностика перцептивно-интерактивной компетентности (модифицированный вариант Н.П. Фетискина)
Эмоциональная осведомленность, Управление своими эмоциями, Самомотивация, Эмпатия, Распознавание эмоций других людей	Способность управлять эмоциональной сферой	Диагностика «эмоционального интеллекта» Н. Холла
Планомерность, Целеустремленность, Настойчивость, Фиксация, Самоорганизация, Ориентация на настоящее	Способность к организации собственной деятельности	Опросник самоорганизации деятельности (сокр. ОСД) , адаптация Мандриковой Е.Ю.
Показатели поведения и переживаний, связанных с работой		
Эмоциональное истощение, Деперсонализация,	Профессиональное выгорание	Опросник «Профессиональное выгорание» (автор К. Маслач и

Редукция профессиональных достижений		С. Джексон, адаптация Н.Е. Водопьяновой)
Напряжение (переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворённость собой, «загнанность в клетку», тревога и депрессия) Резистенция (неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей) Истощение (эмоциональный дефицит, эмоциональная отстранённость, личностная отстранённость (деперсонализация) , психосоматические и психовегетативные нарушения	Эмоциональное выгорание	Методика диагностики уровня эмоционального выгорания Бойко В.В.
Показатели эффективности деятельности		
Субъективное ощущение личностной эффективности	Субъективный критерий эффективности	Шкала общей самооценки Шварцера Ральфа , в адаптации Ромека В.Г.
Удовлетворенность трудовой жизнью	Субъективный критерий эффективности	Тест «Интегральная удовлетворенность трудом»
Объективные показатели эффективности	Объективный критерий эффективности	- мониторинг предметных результатов освоения программы обучающимися (КДР, ВПР и др.), -участие обучающихся в конкурсах и олимпиадах, -повышение квалификационной категории учителя, - экспертная оценка коллег и самооценка достижений профессиональной деятельности при использовании опросных листов;

	<ul style="list-style-type: none"> - продуктивность работы над темой самообразования с вовлечением учащихся в свое научно-исследовательское пространство; - выступления и публикации преподавателя; - участие в проекте «Наставник – консультант - модератор»; - проведение открытых уроков, посещение уроков коллег; - использование сетевых ресурсов, участие в форумах; - повышение квалификации на курсах, семинарах и вебинарах; - выступление на заседаниях методических объединений.
--	--

Результаты исследования

Диагностика перцептивно-интерактивной компетентности (модифицированный вариант Н.П. Фетискина), позволила нам оценить у педагогов такие показатели как «Взаимопознание», «Взаимопонимание», «Взаимовлияние», «Социальная автономность», «Социальная адаптивность», «Социальная активность». Эти показатели трактуют уровень личностной готовности к формированию интегративных критериев интерактивной компетентности учителя.

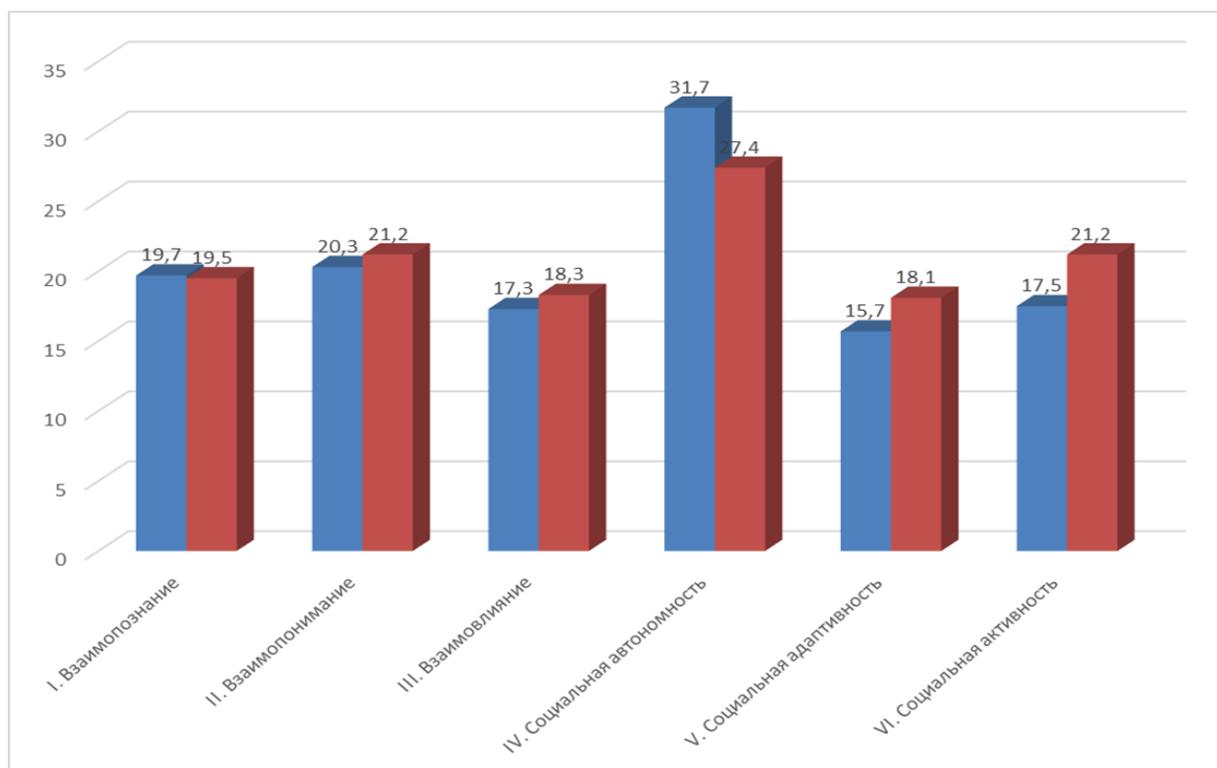


Рис.1. Диагностика перцептивно-интерактивной компетентности

Средний уровень коммуникативной интерактивности по ряду показателей при первом и втором срезе изменился. Снизился уровень «социальной автономности» с 31,7 до 27,4, что свидетельствует о том, значимость себя и застревание на своей личностной учительской позиции «Я сегодня молодец, блистала на уроке», заикленность на транслировании себя в совместных действиях с учениками и организации всего образовательного процесса «Я все сам», неконструктивные способы взаимодействия и безапелляционных оценочных суждений «Петров – садись, два; Иванов – садись, пять», которые присутствовали изначально, уступили место главной задаче: научить учиться, мотивировать ученика к поиску, определить, что ему интересно, как главному действующему лицу в процессе обучения.

Учителя стали демонстрировать готовность в векторе научения обучающихся применять УУД (регулятивные, коммуникативные, познавательные), интерпретировать, оценивать и формулировать свои задачи в деятельности, перестали предлагать готовые решения, повысилось желание стать для ученика мотиватором и навигатором. Несколько повысился уровень «взаимопонимания» - умение понять и принять другую точку зрения, уровень «взаимовлияния», а значит и саморефлексии педагогов. Позитивные изменения произошли по шкалам «активности» и «адаптивности», что говорит о благополучности взаимоотношений в Лицее и удовлетворенности своим положением, повышение у педагогов гибкости поведения, контактность внутри коллектива и с учениками, эффективности совместной деятельности.

Диагностика эмоционального интеллекта как способности учителей в целом управлять эмоциональной сферой, показала, что на первичной диагностике наши учителя, в общей массе, не обладали должной гибкостью, были неотходчивы, ригидны, при этом у них диагностировалась выше относительно других показателей: эмпатия, самомотивация, эмоциональная осведомленность, то есть высокое наличие потенциала, но управление эмоциями - на уровне ниже среднего. Безусловно, именно эмпатия является не только одним из базовых профессионально –важных качеств, но и обуславливает профессиональное самоопределение в сфере «человек-человек». Из рисунка 2 видно, что при повторной диагностике значительно вырос показатель «управление своими эмоциями», то есть у педагогов повысилась эмоциональная отходчивость и эмоциональная неригидность, возросли самомотива-

ция в произвольном управлении своими эмоциями и эмоциональная осведомленность, то есть умение распознавать эмоции собеседника для более конструктивного взаимодействия.

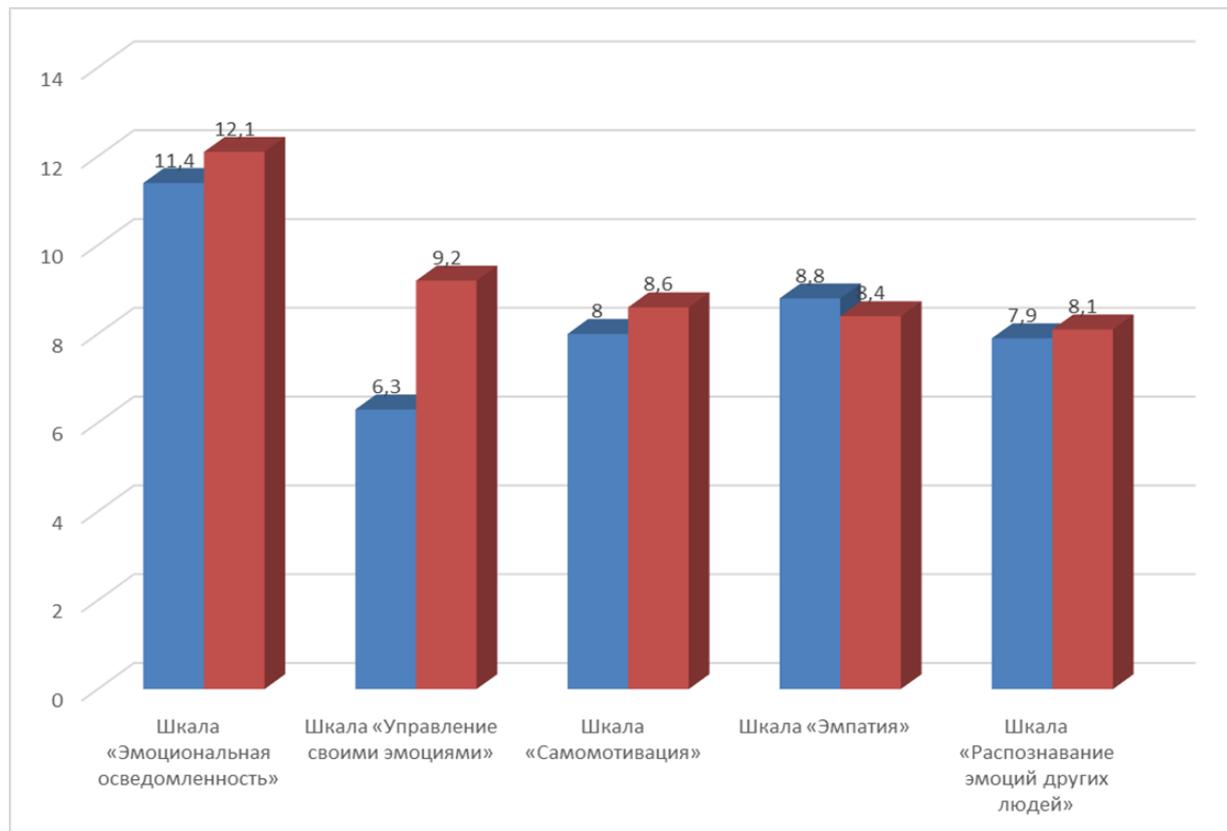


Рис. 2. Диагностика «эмоционального интеллекта» Н. Холла

Опросник самоорганизации деятельности (сокр. ОСД), адаптация Мандриковой Е.Ю., позволил оценить шкалы «Планомерность», «Целеустремленность», «Настойчивость», «Фиксация», «Самоорганизация», «Ориентация на настоящее».

При первичной диагностике наши педагоги демонстрировали высокую настойчивость в достижении цели («я иду к своей цели») и целеустремленность, но низкие показатели самоорганизации и ориентации на настоящее, что говорит о плохой организации времени, нежелании, либо неумении корректировать планы, что, возможно, детерминировано рутинностью процесса, который вызывает диссонанс, состоянием цейтнота на работе, фрустрацией (хочу, но не могу), неумением отличить первостепенные задачи от вторичных, развести срочные и важные дела, тенденцией жить прошлым или будущим, а не «здесь и сейчас».

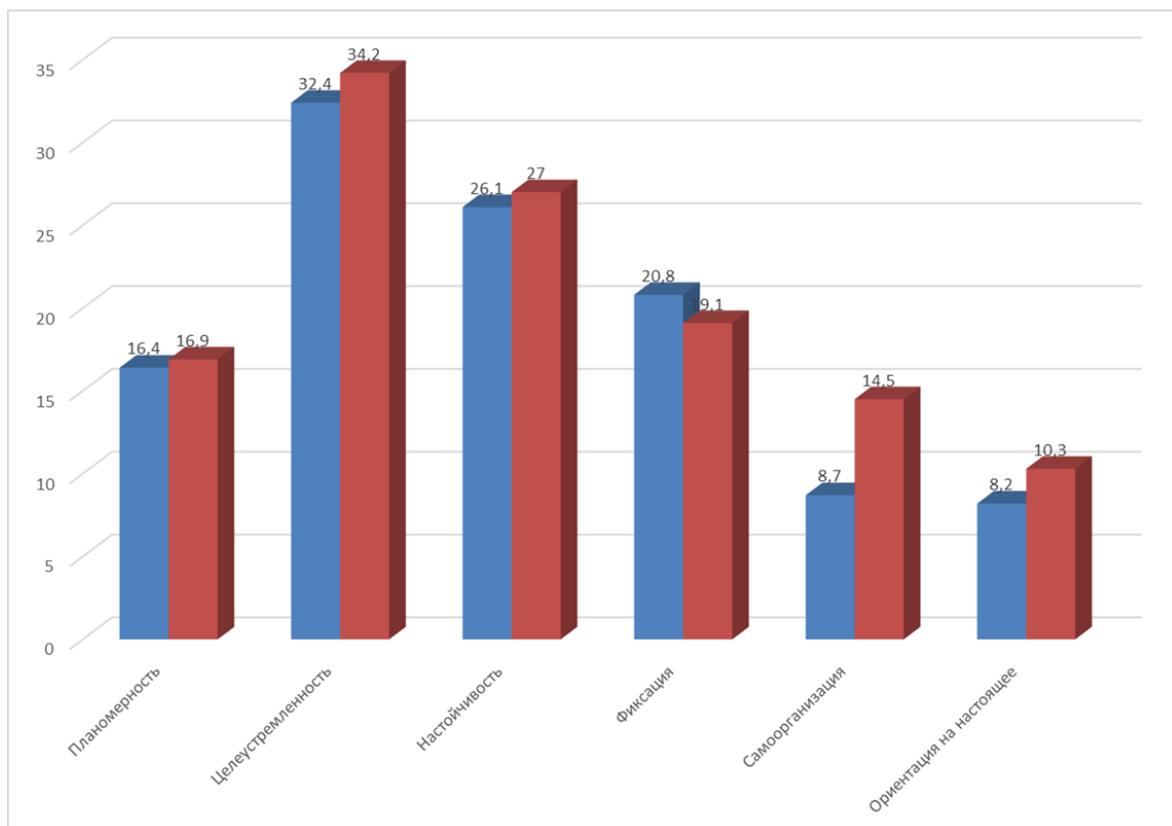


Рис. 3. Опросник самоорганизации деятельности

При повторной диагностике, после развивающих мероприятий, у педагогов значительно повысились самоорганизация, гибкость в планировании своей деятельности, использование вспомогательных средств (планинг, бюджетирование времени), а также ориентация на настоящее, то есть педагоги стали не только анализировать прошлое и мечтать о будущем, но в значительной мере стали фиксироваться на настоящем, ценить переживания и происходящее «здесь-и-сейчас».

По тесту В.Г. Ромека «Субъективная оценка ощущения личностной эффективности» мы измерили уровень субъективного ощущения личностной эффективности педагогов и выявили невысокий уровень, который оказывает влияние на мотивацию в деятельность как в целом, так и на отдельные аспекты удовлетворенности трудом. После реализации программы субъективное ощущение личностной эффективности педагогов повысилось (рисунок 4).

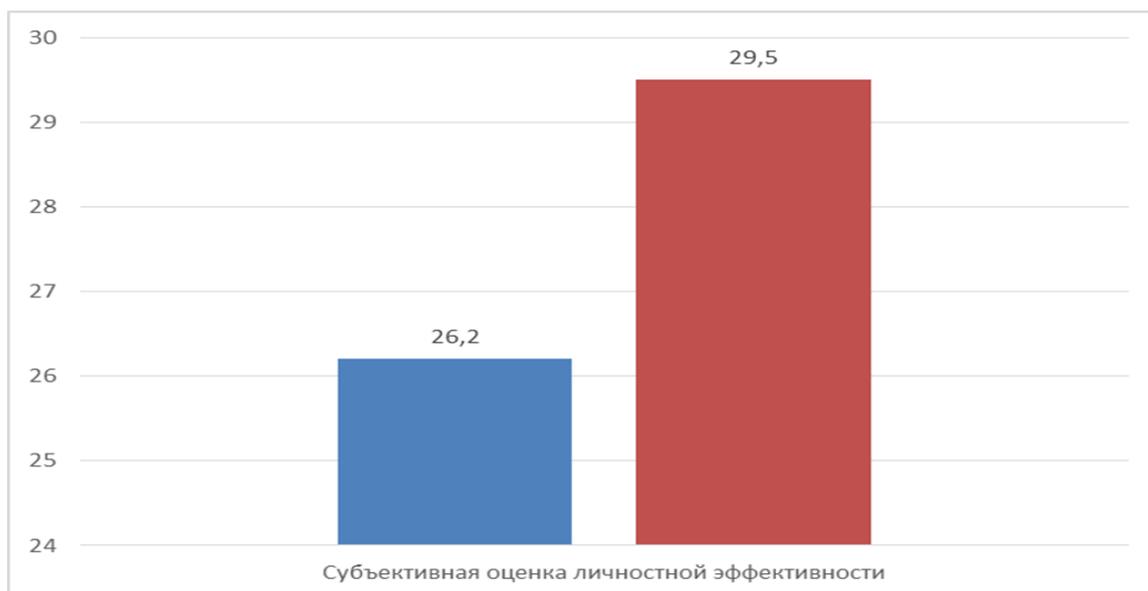


Рис. 4. Средние значения показателя личностной эффективности

Следует отметить, что «Субъективная оценка ощущения личностной эффективности» связана с:

- показателями эмоционального интеллекта: управления эмоциями ($r=0,680$; $p=0,001$), самомотивированием ($r=0,686$; $p=0,001$), эмпатией ($r=0,451$; $p=0,035$), распознаванием эмоций других людей ($r=0,544$; $p=0,009$);

- показателем самоорганизации деятельности - настойчивостью ($r=0,671$; $p=0,001$);

- показателями перцептивно – коммуникативной компетентности, такими как взаимопознание ($r=0,592$; $p=0,004$), взаимопонимание ($r=0,511$; $p=0,015$), взаимовлияние ($r=0,449$; $p=0,036$), социальная активность ($r=0,472$; $p=0,026$).

Из исследований известно, что учителя с высокой самооценкой главным профессиональным умением считают умение замотивировать ученика, а с низкой самооценкой такие качества педагога, как терпение и эмпатия. Ученики старших классов, в свою очередь отмечали, что в педагогах ценят кругозор, увлеченность, доброжелательность, справедливость, интерес к личности ученика, среди негативных – высокомерие и низкий уровень культуры. Наши педагоги Лицея, оценив себя по пятибалльной шкале, обозначили, что главным образом у них доминирует в работе поглощенность процессом, они много работают на энтузиазме и считают себя достаточно активными.

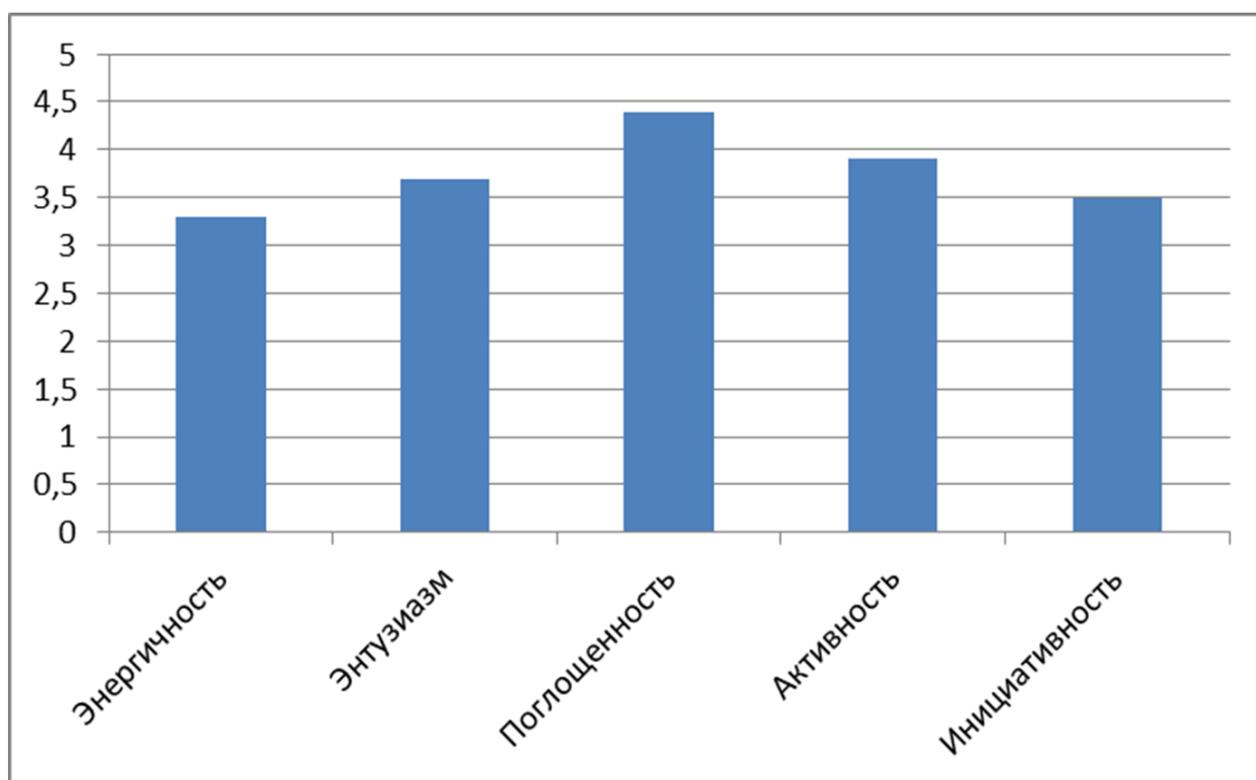


Рис. 5. Самооценка педагогов по 5-ти балльной шкале

Используя тест «Интегральная удовлетворенность трудом», мы выявили (рисунок 6), что педагоги нашего Лицея менее всего удовлетворены заработной платой, считают несправедливым вознаграждение за свой труд, при этом, несмотря на стаж, демонстрируют высокий интерес к работе, что является огромным ресурсом для развития, а также удовлетворены возможностями повышения квалификации и взаимоотношениями с коллегами.

Вместе с тестом «Удовлетворенность трудом» мы запускали анкету «Неоконченные предложения», в следующем виде: «Работа для меня...», «На работу я иду...», «Моя работа...», «Мне нравится в работе», «Большой минус в моей работе...». Собираемый образ «Работы» у наших педагогов можно представить следующим образом: биполярное отношение к работе в континуумах «смысл жизни – средство существования», «преодоление вершин – праздник», «тяжелый труд – призвание». Отмечено, что в работе нравится общение с учениками и вдохновение от результативности, а недовольство вызывает только оплата труда, причем более 50% педагогов склоняются к тому, что выбрали не ту профессию, а 30% - готовы сменить работу при предложении большей оплаты труда независимо от сферы деятельности.



Рис. 6. Средние значения показателя удовлетворенности трудом

При использовании коэффициента корреляции Пирсона (расчет был проведен в программе SPSS-16) нами были установлены связи по показателям эффективности деятельности и составляющим компетентности у учителей, принявших участие в исследовании:

1. По тесту Н.П. Фетискина между перцептивно – интерактивной компетентностью и следующими показателями удовлетворенности трудом:

- Участие в принятии решений на работе и взаимовлиянием ($r=0,441$; $p=0,046$), социальной адаптивностью ($r=0,515$; $p=0,014$): чем выше данные показатели, тем реже педагоги конфликтуют, больше прислушиваются к руководству, советуются с коллегами, могут расположить и убедить, тем чаще их привлекают к решениям производственных вопросов и прислушиваются к их мнению.

- Благоприятные отношения с коллегами и взаимопонимание ($r=0,510$; $p=0,015$) и взаимовлияние ($r=0,585$; $p=0,004$): чем более эмпатичны, общительны, тем лучше чувствуют себя в коллективе.

- Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками с взаимовлиянием ($r=0,575$; $p=0,005$) и взаимопониманием ($r=0,501$; $p=0,017$).

- Возможности повышения профессионально – квалификационного уровня с социальной адаптивностью ($r=0,494$; $p=0,020$).

- Правовая защищенность и взаимовлияние ($r=- 0,447$; $p=0,025$), связь обратная, свидетельствующая о том, что, чем больше педагог может распо-

ложить к откровенности, убедить в чем – то коллег, руководить работой окружающих, тем меньшую свободу мысли и слова он имеет, ниже его правовая защищенность.

2. По показателям эмоционального интеллекта (по методике Н.Холла) с удовлетворенностью трудом:

- Участие в принятии решений на работе и эмоциональная осведомленность ($r=0,446$; $p=0,037$), эмпатия ($r=0,459$; $p=0,032$).

- Удовлетворенность оценкой и аттестацией с взаимовлиянием ($r=0,549$; $p=0,008$).

- Правовая защищенность и распознавание эмоций других людей ($r= - 0,457$; $p=0,033$), связь обратная.

3. По самоорганизации деятельности (тесту Е.Ю. Мандриковой) с удовлетворенности трудом:

- Благоприятные отношения с коллегами и ориентация на настоящее ($r= - 0,515$; $p=0,015$) связь обратная.

- Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками с ориентацией на настоящее ($r= - 0,633$; $p=0,002$) и настойчивостью ($r=0,535$; $p=0,010$).

- Удовлетворенностью организационной культурой и планомерностью ($r=0,628$; $p=0,002$).

- Удовлетворенность собственными достижениями и целеустремленностью ($r=0,549$; $p=0,008$) и ориентацией на настоящее ($r= -0,535$; $p=0,010$, связь обратная).

- Удовлетворенностью оценкой и аттестацией, и ориентацией на настоящее ($r= -0,539$; $p=0,010$, связь обратная), настойчивостью ($r=0,447$; $p=0,037$), целеустремленностью ($r=0,489$; $p=0,021$).

В процессе работы нами была проведена диагностика стилей педагогического общения (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М), которая позволила нам определить усредненный профиль педагога по стилю общения в образовательном пространстве на примере нашего Лицея.

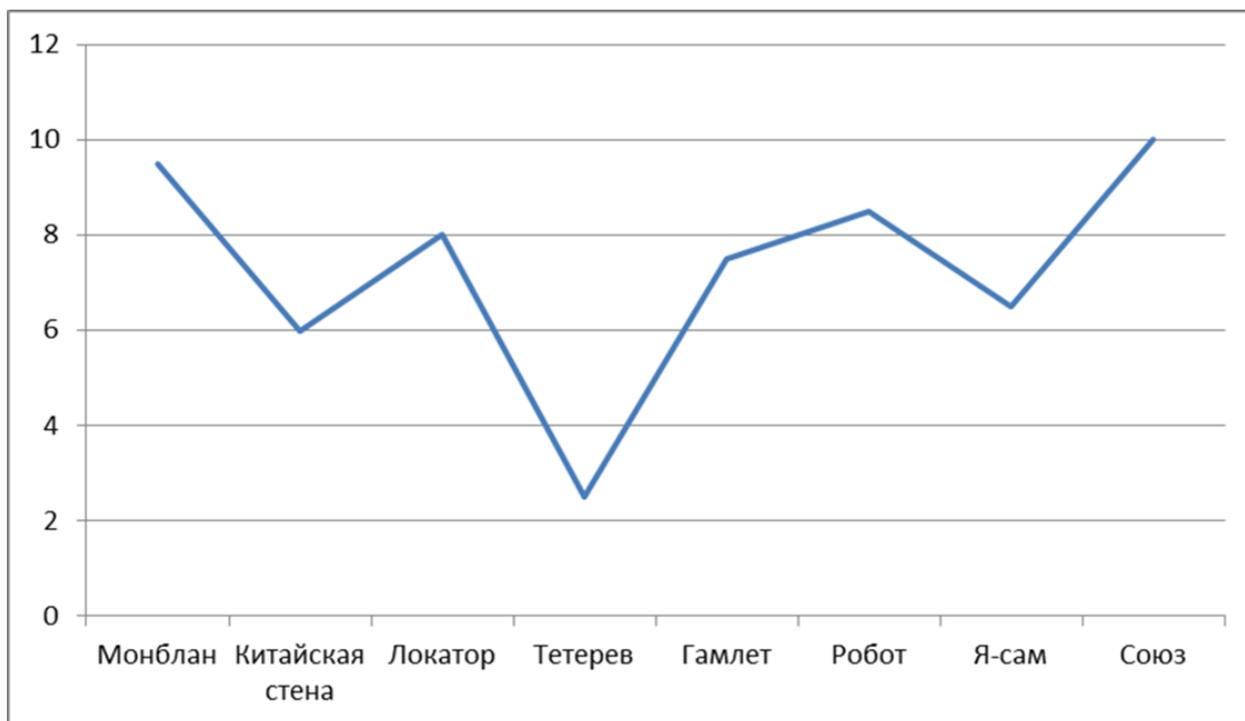


Рис. 7. Усредненный профиль педагогического стиля общения

Доминирующими стилями при ранжировании, как видно из профиля, присутствующими в общении наших педагогов, являются Союз, Монблан, Робот, Локатор. Модель активного взаимодействия «Союз» показывает, что педагоги стараются постоянно находиться в диалоге и сотрудничестве с обучаемыми и поощрять инициативу, преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции, а возникающие учебные и организационные проблемы творчески решаются совместными усилиями. Но, наряду с данной продуктивной моделью, иногда включают дикторскую модель «Монблан», где учитель, находясь в царстве знаний может не проявлять личностного взаимодействия и все педагогические функции сведены к информационному сообщению, а также практикуют модель негибкого реагирования «Робот», для которой характерна жесткая программа трансляции материала строго по программе и заранее намеченному плану с дидактически оправданными методическими приемами, или используют модель дифференцированного внимания «Локатор», основанную на избирательных отношениях с обучаемыми - учу талантливых, помогаю успешным, или диаметрально противоположно - отдаю всю силы слабым.

Развитие психологической компетентности

В рамках программы развития компетентности педагогов, кроме лекций – дискуссий на темы, обозначенные в программе, мы использовали различ-

ные интерактивные технологии. Предлагаю ознакомиться с тем содержательным контентом, который вызвал наибольший отклик у педагогов в процессе проработки компетенций.

Упражнение «Я должен - Я хочу - Я могу»

Педагогам предлагается разделить на тройки, затем по одной минуте поочередно продолжать фразу о своей профессиональной деятельности, начиная со слов:

- «Я должен...», например: «Я должен сделать рабочую программу, КТП», «Я должен пройти курсы повышения квалификации», «Я должен аттестоваться» и т.д.;

- «Я хочу...»;

- «Я могу...».

После трех минут проходит обсуждение в группах, а затем с выступлением одного представителя от группы на тему: «Ресурсы и возможности в поиске гармонии между должен-хочу-могу».

Упражнение «Лучший ученик»

Педагогам в группах предлагается выбрать самого «трудного» ученика, известного в школе, вспомнить его проступки и поведенческие особенности, найти в них позитивное, индивидуальное. Ответить на вопрос: «Почему трудный ученик – лучший ученик».

В Лицее данное упражнение проходило под кодовым названием «Гениальный Эрнест». При работе в группе был примерно следующий ход обсуждения: Какие эмоции вы испытываете, вспоминая портрет трудного ученика, с которым неприятно вступать в контакт? Кто такой ученик в вашей практике? Как с ним взаимодействовать? Общаясь с ним, невозможно постоянно обращать внимание на его недостатки – люди вправе их иметь. Поэтому разрешите ему быть таким. Постарайтесь выделить его положительные черты, найти плюсы в его поведении, качества, которые помогут ему в дальнейшей социализации и будут способствовать повышению коммуникативной компетентности педагогов, работающих с этим учеником.

Следует помнить, что в педагогике известен такой феномен, как «самоактуализирующееся пророчество» (по Берну). Учитель на основе своего перцептивного опыта формирует свою стратегию поведения по отношению к ученику (харизма отличника, феномен разгильдяя или «дурачка» и др.), а

ученик, опираясь на стратегию преподавателя, на его субъективное мнение строит свое собственное поведение. Часто ученик старается вписаться в ту модель поведения, которую ему предложили и «пророчество» сбывается, срабатывает стереотип ожидания.

Упражнение «Мои школьные годы»

Педагогам дается инструкция:

Вспомните себя в школьные годы. Каким вы были учеником? Расскажите группе историю про нестандартную, смешную или грустную ситуацию в школе, где проявилась коммуникативная креативность или коммуникативная безграмотность вашего школьного учителя.

Обсуждение строится на основе выделенных И.А. Зимней уровней сформированности коммуникативной культуры учителя:

Коммуникативная безграмотность означает отсутствие или очень слабое развитие у учителя качеств, необходимых для решения простейших коммуникативных задач, направленных на установление контакта с учащимися в типичных учебных ситуациях.

Коммуникативная грамотность предполагает наличие у педагога качеств, позволяющих ему эффективно действовать в стандартных ситуациях профессионального педагогического общения.

Коммуникативная компетентность связана с наличием умений и навыков управления общением, наличием качеств, которые дают возможность относительно свободно взаимодействовать в достаточно сложных, нестандартных педагогических ситуациях.

Коммуникативная креативность представляет собой совокупность качеств, позволяющих продуктивно действовать в экстраординарных педагогических ситуациях. Данный уровень характеризуется наличием у педагога рефлексивных механизмов, развитого самосознания и ценностно-смыслового отношения к педагогической деятельности.

Упражнение «Мои ученики»

Запишите как можно больше характеристик ваших учеников, используя только прилагательные, например, умные, добрые, волевые, разговорчивые, красивые и т.д.

Отметьте рядом с каждым прилагательным сферу, которую вы охарактеризовали: интеллектуальную, эмоциональную, мотивационную, коммуни-

кативную, физическую (внешние характеристики). Подсчитайте количество прилагательных каждой сферы, проранжируйте, какие описательные характеристики учеников у вас преобладают. Проанализируйте, какие ученики в вашем понимании, что вы оцениваете? На какие сферы вы более обращаете внимание, через что вы их оцениваете? Есть ли в данной оценке «перекос», «однобокость»? Что вы об этом думаете?

Упражнение «Оценка»

Каждому педагогу необходимо вспомнить и высказать негативную и позитивную оценку, как он это делает обычно. Сначала негативная оценка, например: «Садись, два». Учитель имеет возможность сказать эту фразу своими словами, со своей интонацией, в своей манере.

При обсуждении, необходимо показать, что при реализации учителем негативной оценки ученика необходимо проявить свое личное к нему отношение, а также выразить уверенность в том, что воспитанник может учиться лучше. Так, фраза для негативной оценки может быть следующей: «Очень жаль, Мария, что сегодня мне пришлось поставить тебе плохую оценку. Ты девушка способная, и я уверена, что в ближайшие дни ты сможешь исправить эту отметку». Для позитивной: «Сегодня ты молодец, получил пятерку. Постарайся и дальше так же хорошо учиться». Это упражнение способствует выработке эффективных коммуникативных средств взаимодействий с учениками при их оценке.

Упражнение «Моя неловкость»

Педагогам предлагается вспомнить свою ситуацию с учениками, где ему было некомфортно, либо он не смог найти конструктивное решение. Данную ситуацию необходимо кратко, но понятно записать на листе. Подписываться не нужно. Все листы собирает модератор. Из стопки выбирается любая ситуация и происходит коллективное обсуждение с предложением конструктивных альтернатив выхода из сложившейся ситуации.

Упражнение «Моя профессиональная роль»

Группа учителей садится в круг, и каждому участнику выдается карточку, на которой зафиксирована определенная профессиональная коммуникативная позиция-роль: «Помощник», «Мама», «Воспитатель», «Лидер», «Авторитет», «Информатор», «Идеал», «Самый-самый», «Добряк», «Наблюдатель», «Посредник между учеником и родителем», «Интеллектуал», «Уроко-

датель», «Предметник», «Оценщик», «Сухарь», «Судья», «Друг», «Игрок», «Товарищ». Каждый из участников группы, получив свою карточку, высказывает свое мнение о том, в чем он согласен с такой характеристикой профессиональной позиции учителя, а в чем нет.

Упражнение «Идеальный и реальный учитель»

Учителям предлагается заполнить таблицу, высказав мнение о том, как поступит в данной ситуации «реальный» и «идеальный» учитель. Обсуждение сводится к рефлексии и ответу на вопрос: «Каким образом чаще поступает учитель?». Например, варианты поведения педагога на предложенные ситуации:

«Ученик не согласен»: попросит отложить разговор, похвалит, даст возможность высказать свое мнение.

«Ошибка»: скажет, что это была проверка на внимательность, признает ошибку, исправит ошибку, так как каждый имеет право на ошибку.

«Сложный вопрос»: пересмотрит позицию, признает незнание, предложит ученику самостоятельно разобраться в данном вопросе.

«Опоздание на урок»: выяснит причины опоздания, введет санкции за опоздание, отправит к директору, вызовет родителей.

«Подсказка»: пошутит, похвалит подсказчика, сделает замечание, снизит оценку отвечающему, поставит оценку на двоих.

«Шум за спиной»: переключится на работу лицом к классу, не будет обращать внимания на ситуацию, сделает замечание, даст самостоятельную работу.

«Реплики шута»: проявит нервозность с повышением голоса, сделает замечание, оставит на беседу после урока, пошутит в ответ, даст дополнительное задание.

Таблица 2

Педагогические ситуации	Реальный педагог	Идеальный педагог
«Ученик не согласен»: Учитель излагает материал. Один из учеников, увлекающийся данным предметом и читающий дополнительную литературу, задает вопрос: «Я не согласен с Вами. В какой книге Вы это прочитали?»		

«Ошибка»: Учитель, ведя запись на доске, допускает ошибку. Ученик указывает на нее. Учитель обеспокоен тем, что о нем подумают ученики.		
«Сложный вопрос»: Во время урока один из учеников задает учителю сложный вопрос. Ответ на него выходит за рамки компетентности учителя. Он не может дать на него правильный ответ.		
«Опоздание на урок»: Отзвенел звонок, но вдруг появляется запыхавшийся ученик. За ним еще двое опаздывают. И это происходит систематически.		
«Подсказка»: Учитель вызывает ученика к доске. Ученик затрудняется с ответом. В это время его одноклассники пытаются ему подсказать. Какова реакция учителя?		
«Шум за спиной»: Учитель начинает урок, но как только он отворачивается к доске, в классе возникает шум.		
«Реплики шута»: Учитель ведет урок, но один и тот же ученик на очередной вопрос учителя к классу отвечает едкой шуткой, после чего в классе раздается дружный смех.		

Упражнение «Колесо профессиональной компетентности»

Педагогам предлагается построить колесо баланса своей компетентности. Это модифицированный вариант известной техники «Колесо жизненного баланса» (его еще называют колесо жизни), которое предложил всемирно известный специалист по личностному росту Пол Дж. Мейер. Благодаря этому инструменту человек может выявить свои сильные стороны, а также определить области, требующие дополнительного развития.

Колесо баланса - это простой, но мощный аналитический инструмент, который помогает визуализировать все важные направления профессиональной компетентности, а также понять на чем стоит сосредоточиться, грамотно расставить приоритеты.

Поскольку это инструмент для оцифровки текущего состояния, наглядный индикатор сбалансированности разных секторов, он помогает понять в какой сфере необходимо больше уделить внимание.

Для того, чтобы построить «Колесо компетентности», на секторах круга, в классическом варианте их восемь, необходимо обозначить определенную сферу компетентности. Они могут быть такими: предметная компетентность, методическая компетентность, составление технологической карты урока, профессиональная рефлексия и самосознание, коммуникативная компетент-

ность, исследовательская компетентность, компетентность в трансляции опыта и т.д. Главное, чтобы учитель сам обозначил важные составляющие своей профессиональной компетентности. Затем необходимо уточнить и конкретизировать, что именно символизирует каждый сектор, какие конкретные компетенции.

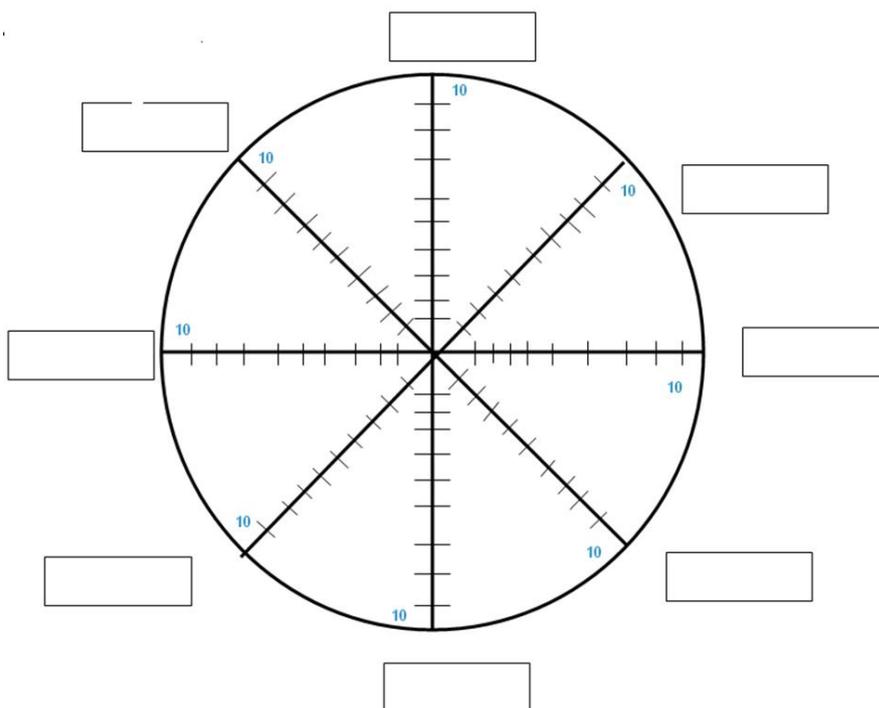


Рис. 8. Колесо профессиональной компетентности

Далее, педагогам предлагается по 10-бальной шкале оценить свою удовлетворенность каждой из сфер, но не просто поставить балл навскидку, а именно проанализировать. Каждому из этих срезов может быть присвоено значение от 1 (очень плохо) до 10 (очень хорошо). Значение 1 ближе всего к центру круга, а значение 10 - на краю круга. Когда появятся все оценки, необходимо соединить каждый сегмент с соседними, чтобы получилось еще одно - внутреннее колесо. Однако, практика показывает, что чаще всего после заполнения создается своего рода паутина, позволяющая сразу увидеть, какие категории набирают меньше баллов, каково удовлетворение каждым сектором в данный момент, над чем может потребоваться некоторая работа. Следует проанализировать насколько круглым получилось колесо, есть ли провалы и выпуклости, с чем связаны данные неравномерности, какие сектора «проседают», что является главным источником разочарования.

Главное найти тот сектор, изменения в котором сразу же повлекут за собой изменения к лучшему во всех секторах. Для изменения данного векторного сектора необходимо ответить себе на вопрос: «Какие три первых шага я могу сделать в самое ближайшее время, чтобы сдвинуть эту область своей компетентности?».

После этого необходимо записать еще три шага – цели с четкими датами их осуществления, которые можно совершить для исправления ситуации в тех сегментах, где получился наиболее сильный перекося, чтобы колесо «покатилось». Чем ровнее окажется колесо после вытягивания одной-двух-трех минимальных граней, тем быстрее будет личностный рост. Технику необходимо повторить после обозначенных сроков достижения целей.

Кроме предложенных упражнений, в своей работе мы проводили деловые игры, использовали метод проектов и кейсы, брейнсторминг и тренинговые упражнения для актуализации личностных ресурсов, работали над обсуждением конкретных конфликтных ситуаций, изучали приемы противодействия деформациям и выгоранию. Это способствовало решению стратегической задачи: повышению успешности в профессии через профессиональный рост педагога. Только успешный и самодостаточный учитель, творческий и инициативный, готов воспитать успешных, думающих учеников. Стремление учителя сочетать в себе разные стили (по М. Талену): быть «Менеджером» на уроке, с безупречностью «Мастера», содержанием «Гида», оттенками «Сократа», потребностью к согласию «Руководителя» и результативностью «Тренера» повысит результативность деятельности в целом. Учитель, как заинтересованный транслятор знаний, будет своим примером инициировать потребность у учеников в расширении знаний и получении умений по предметам. Установки учеников активизируют готовность использовать свой потенциал для успешной деятельности и приведут к развитию компетенций обучающихся на когнитивном (знаю - понимаю - тренируюсь), аффективном (оцениваю - чувствую - принимаю/отклоняю) и конативном уровне (использую - экспериментирую - творю). Это, в конечном итоге, будет способствовать решению задач формирования личностных, метапредметных и предметных результатов освоения дисциплин у обучающихся.

Список литературы

1. Вильгельм А.М., Глотова Г.А. Сравнительный анализ представлений педагогов о коммуникативной культуре учителя // Известия Уральского Федерального университета. Серия 3. Общественные науки. - 2012. - № 2(103). - С. 117–126.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. - Москва : Университетская книга; Логос, 2008. - 382, [1] с.
3. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : Учеб. пособие для студентов вузов / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. - М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 488 с.
4. Фопель, К. В. Психологические принципы обучения взрослых : проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов / Клаус Фопель ; [пер. с нем. М. Полякова]. - Москва : Генезис, 2010. - 359 с.
5. Энциклопедия психодиагностики / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. - Самара : Бахрах-М, 2009 - 622 с.

Психологическая компетентность педагога в постановке образовательных целей для формирования ИКТ-компетентности обучающихся

*Кухилава Е. Ш.,
учитель информатики и ИКТ высшей категории, тьютор*

*Педагогика первична,
приложения вторичны
О. Евстифеева*

На сегодняшний день наблюдается удивительная тенденция: поколения вещей, процессов, идей сменяются быстрее, чем поколения людей. Поэтому одним из индикаторов успешности образования является овладение выпускниками информационной и коммуникационной компетентностью.

В.Ф. Бурмакина под ИКТ-компетентностью определяет «способность учащихся использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа (access) к информации, ее опознавания-определения (define), организации (integrate), обработки (manage), оценки (evaluate), а также ее создания-продуцирования (create) и передачи-распространения (communicate), которая достаточна для того, чтобы успешно жить и трудиться в условиях

информационного общества, в условиях экономики, которая основана на знаниях (knowledge based economy)».

Важность развития ИКТ-компетентности современного ученика для конкурентоспособного будущего можно проследить в «Атласе новых профессий 3.0», проекте школы управления Сколково и Агентства стратегических инициатив «Форсайт компетенций 2030». По их прогнозам в списке всех отраслей ведущее место отведено именно специалистам с высокой ИКТ-компетентностью: онлайн-терапевт, сетевой юрист, ИТ-проповедник, разработчик киберпротезов и имплантатов, ИТ-аудитор, киберследователь, виртуальный адвокат, консультант по безопасности личного профиля, проектировщик инфраструктуры «умного дома, дорог, среды», проектировщик 3D-печати в строительстве, интерфейсов беспилотной авиации, координатор образовательной онлайн-платформы, игромастер, консьерж робототехники, дизайнер эмоций и др. Значительный пласт профессий связан с робототехникой: проектировщик детской робототехники, медицинских роботов, домашних роботов, промышленной робототехники, создатели интерфейсов по управлению ими и операторы по работе.

В связи с этим на первый план выходит формирование таких ключевых компетенций обучающихся, как «умение учиться» и «problem-solving» (нестандартное решение) связанных с: мышлением (критическим и креативным), способами взаимодействия с другими (коммуникация и кооперация), способами взаимодействия с собой (саморегуляция и самоорганизация). Согласно требованиям ФГОС развитию этих компетенций должны способствовать учебные задачи: с неопределенностью в постановке вопроса; с избыточными или ненужными для решения исходными данными; с недостаточностью исходных данных; с противоречивыми сведениями в условии; требующие использования предметов в необычной для них функции; проверяющие фактические знания; требующие применения изученных элементов содержания в типовых учебных ситуациях; проверяющие умения рассуждать и объяснять протекание явлений; проверяющие умения формулировать гипотезы; проверяющие использование полученных выводов в новых ситуациях и др.

Сформировать ключевые компетенции обучающихся способен компетентный учитель, у которого органично развиты:

- Предметная компетентность (Чему я учу?) – это содержание: создание у обучающихся опыта работы с информацией, ее применения в нестандартных ситуациях, обеспечение саморазвития и самоактуализации обучающихся, а также формирование способов деятельности, применимых не только в рамках образовательного процесса, но и в реальной жизни.

- Методическая компетентность (Как я научу?) – это технология: определение образовательных целей и планируемых результатов, отбор разных видов деятельности и учебных ситуаций, отбор средств обучения.

- Психолого – педагогическая компетентность (Зачем я учу?) – философия образовательного процесса, которая основывается на постоянном профессиональном саморазвитии и рефлексии учителя.

Понятно, что в современном мире технологии развиваются семимильными шагами, уже трудно представить себе мир без смартфонов, планшетов и других гаджетов. Все данные устройств значительно упрощают жизнь: можно отслеживать здоровье, спортивный прогресс, разного рода личные рекорды. Значительно развито дистанционное обучение. Можно подписаться на огромное количество образовательных ресурсов, многие из которых очень достойные, а ряд приложений, наоборот, окажется неактуальным. Но как написала в своем Твиттере широко цитируемая и знаменитая в кругах профессиональных сообществ «подключенных» педагогов Шерил Нуссбаум-Бич: «Технологии никогда не заменят учителя. Но учитель, эффективно применяющий технологии для развития своих учеников, заменит того, кто ими не владеет». Использование технологий, бесспорно, служит достижению педагогических целей. Однако при отборе приложений или сервисов необходимо опираться на соответствующие критерии. Педагог всегда должен находиться в поиске новых инструментов, наилучшим образом отвечающих его педагогическим целям и расширяющих возможности их достижения.

Мой главный постулат при моделировании учебного процесса: исходя из образовательных целей - ожидаемых результатов (educational objectives), учитывая потребности в обучении –УУД (learning needs), основываясь на образовательных принципах , обуславливающих выбор методов и приемов (educational principles), определить образовательные стратегии (educational strategies), которые будут учитывать охват трех сфер деятельности ученика:

когнитивную (познавательную), аффективную (эмоционально-ценностную) и психомоторную.

Поэтому в своей образовательной практике старюсь ориентироваться на таксономию образовательных целей, предложенную Б. Блумом, в которой шестиуровневое описание мышления представлено через список иерархически организованных когнитивных процессов, начиная от простого припоминания знаний до сложных суждений о ценности и значимости идеи или проекта: помнить, понимать, применять, анализировать, оценивать, создавать.

Именно Блум разделил образовательные цели на три сферы: когнитивную (знания, понимание и критическое мышление, то есть все, что связано с процессом обучения: от запоминаний новых фактов и идей до решения поставленных задач с помощью полученной информации), аффективную (чувства и эмоции, все то, что связано с эмоциональным отношением к окружающей действительности в зависимости от прошлого опыта, ценностей, интересов и склонностей), психомоторную (творческое воплощение идей, реализация практических навыков и умений при использовании различных инструментов). С помощью таксономии учитель может построить обучение, сформулировав задания и выбрав приемы таким образом, что ученик не только получит новые знания, но и научится их анализировать и применять в жизни.

В классическом варианте Блум, акцентируя внимание именно на развитии когнитивной сферы, предлагает строить систему целей обучения от простого к сложному, чтобы ученики пошагово достигали высоких уровней мышления. Исходя из его модели, сначала необходимо овладеть знанием и пониманием (низкий уровень мышления и развития), затем научиться анализировать и применять, и только тогда возможно достижение высокого развития когнитивных процессов - синтез и оценка. По мнению Блума, главная задача учителя - сделать так, чтобы ученики достигали высоких уровней мышления.

Существует и обновленный вариант его таксономии, предложенный Л. Андерсон и Д. Кратводем в 2001 г., которые также представляет интерес для учителя при построении как повседневной работы (технологическая карта урока, развитие конкретных навыков обучающихся, проектирование индивидуальных видов деятельности на уроке), так и при работе с календарно – те-

матическим планированием для видения логики и последовательности в овладении учащимися программным материалом и УУД.

Каким же образом следует строить пласт «знаний» по предмету во внутреннем плане учеников? Обязательно поэтапно:

- фактическое знание – это базовые представления по предмету (терминология, специфические элементы);

- концептуальное знание – взаимосвязи между базовыми элементами в более сложной структуре (категории, классификации, правила, принципы, теории, модели);

- процедурное знание – умения и навыки применения алгоритмов, техник и методов;

- метакогнитивное знание – способы и стратегии познания в науке, высокая осведомленность по предмету и самооценка своего кругозора, возможностей и способов его расширения в разных аспектах.

Как применять измерения «когнитивные процессы» у ученика? Используя в образовательных задачах стратегию от простого к сложному:

- помнить – научить извлекать необходимую информацию из долговременной памяти, используя различные опоры, перечислять, описывать, идентифицировать;

- понимать – научить определять главное и второстепенное в текстах учебника, сообщениях учителя или одноклассников, правилах, заданиях, графических коммуникациях; интерпретировать и приводить примеры, обобщать и делать умозаключения, сравнивать и объяснять;

- применять – научить использовать знания и обретенные умения на практике, вычислять, классифицировать, исполнять заданное, экспериментировать;

- анализировать – научить синтезу и анализу, описанию отдельных частей и взаимосвязей этих частей с целым, дифференцировать и соотносить;

- оценивать – научить выдвигать гипотезы, высказывать суждения, основываясь на определенных критериях и стандартах, проверять гипотезы, высказывать критические замечания, оценивать полученные результаты, рефлексировать;

- создавать – научить соединять элементы для формирования нового оригинального продукта, генерировать идеи, планировать этапы проекта

и процесса создания продукта, конструировать, производить креативный продукт, который может быть и субъективно новым, то есть создан путем компиляции нескольких известных продуктов или улучшения чего-то известного.

Каждый уровень «знания» может соотноситься с каждым уровнем когнитивного процесса, поэтому обучающийся может помнить фактическое или процедурное знание, понимать концептуальное или метакогнитивное знание или анализировать метакогнитивное или фактическое знание.

Поскольку именно учитель - проектировщик, конструктор и организатор образовательного процесса, от простого к сложному, четко представляя каким образом сформировать «знания» и «когнитивные процессы», он способен повысить мотивацию, развить познавательные навыки и достичь перспективных целей образования. Как правило, в начале любой темы, а также каждого урока, я всегда озвучиваю образовательную цель и полученные в идеале знания и умения: «К концу изучения темы/урока/проектной работы вы должны знать... уметь... применять...». Считаю, понимание образовательных результатов учениками расширяет их возможности, способствует мотивации, поиску своих решений для получения знания, осознанной работе в рамках предложенных технологий и методов обучения.

Благодаря данной модели построения обучения, ученики Лицея показывают высокие результаты в различных олимпиадах по информатике. Лицейсты приняли участие во всероссийском научно-образовательном проекте «Наука в регионы», организованном Московским физико-техническим институтом совместно с Фондом развития Физтех-школ. В конкурсном отборе принял участие 81 восьмиклассник Краснодарского края, и только 15 школьников получили приглашение на учебу, 7 из них – ученики нашего Лицея. Учащиеся были награждены двухнедельным обучением в МФТИ в качестве «студента – слушателя», что стало большим культурным событием для каждого участника проекта. Проживая в общежитиях МФТИ г. Долгопрудного, ученики окунулись в студенческую жизнь, посещали во вторую смену очные занятия на базе МФТИ, слушая лекции от лучших спикеров вуза, а в первую - занятия в Физтех-лицее им. П. Л. Капицы, чтобы не отставать от школьной программы.

Стараясь шагать в ногу со временем, мы с учениками осваиваем конструкторскую и проектно-исследовательскую деятельность, используя наборы LEGO MINDSTORMS EV3 и NXT 2.0, которые направлены на практическое изучение современных технологий с помощью конструирования и программирования автономных робототехнических систем и ориентированы на изучение основных физических принципов и базовых технических решений, лежащих в основе всех современных конструкций и устройств.

Ежегодно обучающиеся Лицея принимают участие в робототехнических соревнованиях «Шорт-трек» на станции юных техников г. Сочи, становятся призерами соревнований «KUBSU ROBOTICS» в треке «Следование по линии. Образовательные наборы», проводимых Лабораторией робототехники и мехатроники Кубанского государственного университета.

Работа в Лицее под девизом: «Состязательность, креативность и командный дух» позволяет учителю гордиться готовностью к старту, инженерной мыслью, умениями управлять и договариваться с роботами, победами на финише своих учеников.

Лицеисты участвовали в конкурсе творческих проектов «Мой робот», где заняли первое место в номинации «Самый уникальный механизм», представив робота - футболиста РобоЯшина - универсальную модель, не имеющую аналогов, собранную из деталей Lego (моторы, колеса, гусеницы, шестеренки, балки и др.), со способностями безошибочно распознавать мяч и беспроигрышно забивать голы в ворота противника по всем правилам FIFA, управляемого программой, которая устанавливается на сотовый телефон. Безусловно, стратегия поведения робота зависит от игрока – управленца и переносится на общий фон игры, однако ритм, скорость и стремление к победе изначально обусловлены высокой мотивацией конструкторов, креаторов и менеджеров данного проекта из числа учеников 8 класса Лицея.

Работа в данном направлении способствует поэтапному формированию «знаний» и непротиворечивому развитию «когнитивных процессов», вписываясь в таксономию образовательных целей. В процессе работы происходит изучение физических понятий (скорость, мощность, движение, состояние покоя, сил их взаимодействия), математических понятий (пропорции, коэффициенты, графики, функции), практическое применение основ информатики, алгоритмического мышления и программирования, применение навыков ве-

дения проектов и прототипирования, что, в конечном итоге способствует формированию регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий в процессе изучения естественно-научных и технических дисциплин.

Список литературы

1. Атлас новых профессий 3.0 : [6+] / [Дмитрий Судаков, Евгений Виноградов, Дарья Варламова и др.] ; под редакцией Дарьи Варламовой и Дмитрия Судакова. - Москва : Альпина паблишер, 2020. - 455 с.
2. Бурмакина В.Ф., Зелман М., Фалина И.Н. Большая семерка (Б7). Информационно -коммуникационно-технологическая компетентность: методическое руководство для подготовки к тестированию учителей [Электронный ресурс]. – URL: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/138/58138/28086>
3. Евстифеева О. Осваиваем «сети и облака» [Электронный ресурс]. – URL: <https://roachinthenet.blogspot.com/2016/03/blog-post.html>
4. Мурзагалиева А.Е., Утегенова Б.М. Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума / А.Е. Мурзагалиева, Б.М. Утегенова. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2015. – 54 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://kst.nis.edu.kz/wp-content/uploads/2018/02/Uchebnye-tseli-soglasno-taksonomii-Bluma.-Sbornik-zadaniy-i-uprazhnenij.pdf>
5. Юревич Е.И. Основы робототехники. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: БХВ-Петербург, 2005. – 416 с.

Влияние профессиональной компетентности педагога на дифференцированный подход в обучении в зависимости от индивидуальных особенностей ученика

*Коваленко С. И.,
заслуженный учитель Кубани,
учитель русского языка и литературы, тьютор*

В современном образовательном пространстве от учителя требуется умение управлять развитием личности обучающегося, для этого необходимо единство теоретической и практической готовности педагога в осуществлении педагогической деятельности, компетентность и профессионализм. Компетентность педагога влияет на его педагогическую практику, от которой зависит отношение школьников к предмету, уровень мотивации и самосознания, что особенно актуально в условиях перехода к компетентностной моде-

ли обучения. Безусловно, на результативность обучения влияет содержание и форма учебного материала, уровень его трудности и важности, объем, осмысленность и привлекательность, но главной фигурой, дирижёром образовательного процесса является учитель, способный активизировать познавательные процессы учащихся, найти правильный подход и систему стимулирования, получить обратную связь.

Учитель - профессионал должен обладать:

- педагогической компетентностью- предметными знаниями, программным содержанием, умениями планирования образовательного процесса для класса и группы, умениями составления технологической карты урока, владением методами обучения и способами объективной оценки, способностью к дифференциации учебных целей на практические задачи с последующим определением путей их решения с учетом особенностей возрастной педагогики и актуальных методических рекомендаций и т.д.;

- методической компетентностью -умением применять в педагогической практике различные подходы: деятельностный, развивающий, культурно-исторический, умением формировать УУД учащихся, навыки корректного социально-коммуникативного поведения, владением технологиями активного взаимодействия с различными детьми: как одаренными, так и имеющими особые образовательные потребности и т.д.;

- психолого-педагогической компетентностью - способностью к профессиональному самоопределению и готовностью к саморазвитию, способностью к конструктивному взаимодействию в группе учитель – учитель, учитель – ученик, учитель – родитель, стремлением к сотрудничеству, способностью к профессиональной рефлексии и т.д.

Именно от профессиональной компетентности учителя зависят основные показатели обучаемости: темп продвижения в освоении знаний и формировании умений, легкость этого освоения (отсутствие напряжения, утомления, переживание удовлетворения от освоения знаний), гибкость в переключении на новые способы и приемы работы, прочность сохранения освоенного материала. Поэтому, задавая себе вопрос о профессиональной компетентности, современный учитель может определить свой уровень сформированности: бессознательная некомпетентность («Я не знаю, что я не знаю»); сознательная некомпетентность («Я знаю, что я не знаю»); актуально сознаваемая ком-

петентность («Я знаю, что я знаю»); сознательно контролируемая компетентность (профессиональные навыки полностью интегрированы, выстроены в поведение, профессионализм становится чертой личности). Предполагаю, что большинство коллег идентифицируют свое состояние на третий уровень либо чуть выше.

Все учителя независимо от специализации по предмету, согласятся с тезисом: ученики по-разному воспринимают один и тот же программный материал, что приводит одних к успеху, других – к разочарованию. И дело не только в профессионализме учителя или доброжелательном отношении к ученикам, зачастую даже большого педагогического опыта или горячего желания помочь учащимся недостаточно. Одной из значимых компетенций учителя мне видится психолого- педагогическая, обладая которой учитель может найти дифференцированный подход в обучении. Так сложилось, что последние годы я преподаю в старших классах, и мне приходится учить не абстрактного, идеального ученика, а вполне реального, взрослого молодого человека со своим характером, взглядами, индивидуальными природными особенностями. Современный старшеклассник 15 - 18 лет стремится к автономии, у него происходит становление самосознания и устойчивого образа «Я», формируются жизненные планы, каждый старается проявить свою индивидуальность. Поэтому учителю приходится задумываться о том, как правильно выстроить свою работу так, чтобы помочь каждому ученику найти наиболее оптимальные способы для успешного обучения. Я глубоко убеждена: для эффективной работы на уроке недостаточно знаний в области педагогики, сегодня жизненно необходимы знания по возрастной и педагогической психологии.

Используя дифференцированный подход в обучении, я обязательно учитываю характеристики левополушарных и правополушарных учащихся. Именно используя дифференцированный подход в обучении, учитель соблюдает закон библиопсихологии Гумбольдта-Потебни: «Слово, фраза, книга - суть не в передатчике, а в возбудителе психических переживаний в каждой индивидуальной мнеме». Правополушарные учащиеся, у которых чаще ведущая левая рука, характеризуются целостным зрительным восприятием, преобладанием невербального интеллекта, произвольной и наглядно-образной памяти, наглядно-образного, интуитивного мышления и простран-

ственного воображения, допускают чаще смысловые ошибки и хуже контролируют правильность речи. Для них лучше использовать творческие задания, устный опрос с открытыми вопросами, ограничивать во времени, для них предпочтительнее работа в группах. Левополушарные учащиеся предрасположены к вербальным видам деятельности, хорошо контролируют свою речь, склонны к анализу, лучше работают в одиночку. Для них предпочтительнее использовать задания с неограниченным сроком выполнения, индивидуальные письменные задания, позволять многократное повторение, использовать закрытые вопросы.

Кроме знаний функциональной межполушарной асимметрии, обращаю внимание при организации изучения русского языка и литературы на индивидуальные возможности учащихся, в частности ориентируюсь на репрезентативные системы, обращаюсь к модальности восприятия. Для лучшего понимания информации использую все каналы восприятия своих учеников: «... Но знаешь, небо становится ближе; слышишь, небо становится ближе; смотри - небо становится ближе, с каждым днем...» (из песни Б.Г. Гребенщикова). Считаю, что от этого значительно зависит способ приёма, предъявления и переработки информации в ситуации учебно-педагогического взаимодействия.

Поскольку модальностей несколько (аудиалы, визуалы, кинестетики и дигиталы), представлять информацию нужно ориентируясь на эти разные модальности восприятия и их доминирующие каналы: «услышать», «увидеть», «почувствовать», «подумать». Определить типичного ученика с доминирующей модальностью несложно.

Визуальный ученик чаще читает информацию сам, у него аккуратно представлена и структурирована информация в тетради. Он быстро схватывает и запоминает такие визуальные характеристики, как движение, цвет, форма и размеры, поэтому лучше запоминает то, что видел.

Аудиальный ученик проговаривает, читая текст, способен повторить информацию слово в слово, легко отвлекается, а в письменных работах страдают слог и пунктуация, при этом он хороший рассказчик, задает много вопросов, с удовольствием читает и легко запоминает.

Кинестетический ученик обычно активно реагирует на распоряжения учителя, редко поднимает руку, запоминает общее впечатление от произведе-

дения, трудно концентрирует внимание, хорошо запоминает информацию, когда организована работа по решению проектной задачи и необходимо найти большое количество связей или ассоциаций, связывающих понятие или событие. Он наиболее успешен при выполнении тестовых заданий, где интуиция помогает выбрать верный вариант ответа.

Дигитальный ученик обрабатывает информацию, прибегая к активным мыслительным процессам (анализу, синтезу, обобщению), анализирует и структурирует информацию, все его действия направлены на аналитическую оценку информации и создание собственного умозаключения.

Таким образом, от аудиала можно требовать немедленного повторения услышанного им материала, от визуала - быстрого решения поставленной задачи, от дигитала- кратких выводов, от кинестетика лучше не ждать ни того, ни другого.

Гибкость стиля преподавания – важная составляющая психологической компетентности учителя, позволяющая найти «ключик» к ученику с любой модальностью восприятия. На практике этого можно достичь, если учитывать особенности восприятия и предлагая задания ученикам с каждой модальностью, которые будут способствовать «ситуации успеха». Поскольку в классе присутствуют учащиеся разных типов модальности, лучше всего преподавать материал полисенсорно, чтобы были задействованы все системы. Так, ученики – визуалы лучше воспринимают громкий голос и наглядность представления, поэтому на презентации к уроку, ориентируясь на них, я выделяю разным цветом определенные аспекты, на которые следует обратить внимание, использую наглядность в виде картин, опорных схем. Предлагаю задания, где необходимо сделать сравнительный анализ в описании героев, пейзажей и т.п. Так как ученики-аудиалы лучше запоминают информацию, организую обсуждение в классе с интересными подробностями, стараюсь обогатить информацию различными интонациями, прошу повторить вслух. Зная, что ученики-кинестетики лучше воспринимают информацию во время практической деятельности, чтобы запомнить новую информацию, предлагаю её в буквальном смысле «пощупать», пережить эмоционально, как бы пропустив через себя, организую работу в микрогруппах для обсуждения информации. Ученики - дигиталы – это своеобразный тип, ориентированный на смысл, содержание, а также важность и функциональность, как в извест-

ном выражении: «Я полюбил чеснок после того, как узнал, какой он полезный». Им предлагаю задания на точность в формулировке определений, тестовые упражнения, требующие скрупулезности в выполнении, сжатые изложения, задания, где необходимо четко структурировать информацию, определить взаимосвязь событий и дат, составить таблицу по пройденному материалу, кратко высказать личное мнение или сделать выводы.

Поскольку любой текст по литературе следует рассматривать как многомерное пространство «мерцания» смыслов, скрывающихся за прямым значением простых слов, в ходе работы над текстами предлагаю вопросы, которые активизируют работу учащихся с разными модальностями:

- Где мы встречаемся с героем?
- Почему автор выбрал именно это место действия?
- Какие черты внешности героя подчеркивает автор?
- С кем можно сравнить героя (выделите основания для сравнения)?
- Найдите противоречивые черты в портретах героев, выписав слова, спорящие друг с другом.
- Сравните портреты персонажей, используя слова автора.
- Носителем какой идеи является герой?
- Выделите пространственные и временные образы, связанные с героем и повествованием.
- Сопоставьте пейзажи в произведении, соотнесите временные отрезки в тексте (планы прошлого, настоящего, будущего).
- Оцените композиционную роль эпизода, о чем он заставляет задуматься?
- Раскройте смысл названия произведения, какая пословица соотносится с текстом произведения?
- По какому принципу выделены главы, части произведения?
- Какие ситуации, мысли произведения напоминают вам другие произведения?
- Найдите «точки сходства» сюжетов, цитаты из других произведений.
- Определите этимологию имен и фамилий героев.
- Найдите повторы словесных образов в произведении, какие смыслы они актуализируют и др.

Также считаю, что в старших классах при анализе художественного текста необходимо детальное изучение биографии писателя не в плане дат и фактов из жизни, а с позиции мировоззрения писателя, его творческих поисков и эстетических взглядов, событий его времени и культуры, оказавших влияние на его биографию, а, следовательно, и на произведения. Как писал Стендаль: «Биография творца – это его произведения». В своей работе я использую для активизации учащихся с разными индивидуально – типологическими особенностями задания различного плана, интересные современным школьникам:

- составить интервью с писателем,
- сделать в соцсетях его страничку,
- написать сценарий документального фильма об авторе произведения,
- составить развернутый план экскурсии в дом писателя, к местам, о которых идет речь в произведении,
- написать пародию на текст писателя,
- найти цитаты автора, ставшие афоризмами и др.

Современный учитель, строя технологическую карту урока, всегда учитывает и факторы обучаемости, от которых зависит уяснение содержания учебного материала и овладение до степени активного применения, а именно, уровень развития познавательных процессов своих учеников (памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения), уровень развития определенных сфер личности учащегося (мотивационно-волевой, эмоциональной), уровень развития производных компонентов учебной деятельности. Для этого в своей работе я учитываю индивидуально – типологические особенности, в частности темперамент и характерологические черты. Качество обучения опирается на наличие необходимых знаний и уже сформированных умений и навыков, но именно от индивидуальных особенностей зависит накопление этих знаний и овладение умениями, обусловленное интересом к учебной деятельности, а также степенью выраженности динамических особенностей (работоспособностью, переключаемостью внимания, продуктивностью мыслительных процессов, произвольностью памяти, темпом деятельности и другими). И как писал Марк Фабий Квинтилиан, «благоразумный наставник прежде всего должен узнать свойства ума и характера поручаемого ему ученика».

Компетентный педагог со студенческой скамьи, безусловно, помнит о типах темперамента и их проявлениях:

-ученики - холерики быстро реагируют, легко переключаются, способны к длительной активной работе, но не выносят однообразия, им трудно себя сдерживать; по отношению к ним следует проявлять требовательность, контролировать, но недопустимы резкость и несдержанность;

- ученики -сангвиники легко переключаются с одного задания на другое, контактны и легко приспосабливаются, но часто не доводят начатое до конца; их требуется постоянно включать в активную деятельность, требующую сосредоточения и напряжения, и систематически поощрять;

- ученики -флегматики медлительны, трудно адаптируются к новым условиям и требованиям, в поведении не гибки, но проявляют настойчивость и усидчивость; им требуется деятельность с равномерным напряжением сил, устойчивость внимания;

- ученики -меланхолики быстро утомляются, ранимы, робки; к ним нужно проявлять больше внимания, подбадривать, не допускать резких оценок, повышенных тонов.

Следует заметить, что по внешним проявлениям разделить учащихся по типам темперамента бывает сложно, так как слабая учебная подготовка и низкая мотивация к знаниям может исказить картину визуальной диагностики. Тем не менее, несмотря на мотивационно-содержательный фактор и условия воспитания, формально – динамические характеристики необходимо учитывать, создавая компенсаторные приемы приспособления к темпу и разным формам учебной деятельности. Создав одинаково благоприятные условия при использовании разных приемов и методов обучения для учащихся с различными индивидуально-типологическими особенностями, учитель сможет успешно справляться с различными типами заданий, а «ситуация успеха», возможно, будет способствовать повышению мотивации у учеников.

Поэтому знание природных особенностей учащихся представляет определенный интерес для учителя, поскольку позволяет спрогнозировать учебные ситуации, благоприятные для состояния успеха каждого конкретного ученика, это решит важную психолого – педагогическую задачу - уйти от стандартизации приемов и способов работы и найти оптимальный индивидуальный стиль деятельности на уроке для конкретного ученика с учетом его

свойств нервной системы: 1) силы - слабости (степени выносливости, работоспособности, устойчивости к помехам); 2) подвижности - инертности (скорость переключения внимания и скорость привыкания к меняющимся условиям); 3) лабильности - инертности (скорость и темп выполнения деятельности); 4) динамичность - малая динамичность (скорость обучения); 5) активированность - торможение (общий тонус жизнедеятельности).

Визуально констатировать проявление свойств нервной системы учитель может в следующих наблюдаемых ситуациях: длительная, в быстром темпе, либо напряженная работа на уроке; работоспособность на шестом уроке по расписанию; экзамен или контрольная работа; ситуация после неудачного ответа, порицания; выполнение однообразной работы или по алгоритму; самоконтроля или самопроверки.

Учащиеся со слабой нервной системой в подобных ситуациях быстро устают, теряя работоспособность, у них возникают трудности с переключением и распределением внимания, снижена продуктивность работы и происходит медленное усвоение материала. Ответственная, требующая эмоционального напряжения, например, контрольная работа, особенно в заданных временных рамках, вызывает затруднение и дискомфорт. Даже при наличии знаний для учащихся со слабой нервной системой характерна повышенная тревожность, поскольку они часто начинают торопиться, а это приводит к ошибкам, либо, наоборот, заторможенности. Если учитель задает вопрос, они испытывают волнение, поскольку им необходимо время для обдумывания ответа. Именно для этой категории характерна повышенная эмоциональная чувствительность к замечаниям учителей и отрицательным оценкам, поскольку у них чаще всего занижена самооценка. Однако, следует отметить, что для учащихся со слабой нервной системой благоприятными в плане продуктивности и результативности деятельности являются ситуации монотонной работы, работы по шаблону, последовательно и планомерно. Именно тогда они могут распределить свои силы. Предпочтительнее для них использовать внешние опоры в виде схем, графиков, диаграмм, рисунков, именно при использовании наглядной демонстрации они доминируют над учениками с сильной нервной системой. Кроме того, учащиеся со слабой нервной системой склонны к тщательному контролю за выполнением учебных заданий и проверке полученных результатов.

Учащиеся с сильной нервной системой, напротив, могут в течение длительного времени заниматься напряженной и ответственной работой, когда правильность ответов зависит от темпа работы на уроке, который задает учитель. Их не приводят в «ступор» неожиданные вопросы, у них значительней объем воспринимаемой разноплановой информации, у них выше уверенность в себе, из-за чего меньшая чувствительность к оценкам и порицаниям. Но и у них возникают в учебе трудности. Они связаны чаще всего с трудностью выполнения работы по шаблону, например, при синтаксическом разборе предложений, морфемном разборе слов и т.п., для них сложнее дается литературоведческий анализ по строго заданному образцу, они чаще не проверяют выполненные задания, из-за чего бывает больше недочетов при проверке.

Подвижность нервной системы визуально можно констатировать в учебных ситуациях, которые требуют скорости в ее разнообразных формах: быстроты и легкости в разноплановых в содержательном плане заданиях, высокого темпа работы, разнообразности способов решений, усвоение нового материала.

У инертных учеников наблюдается низкая активность участия в подобной работе, поскольку в силу природных особенностей у них снижена скорость приспособления и переключение внимания в диалоговых ситуациях учителя с другими учениками. Они включаются в разбор серии заданий по образцу позже остальных, им сложно участвовать в опросе учителя в высоком темпе и в ситуации неопределенности, когда не прогнозируема последовательность вопросов. Им необходима обязательная проработка нового материала дома, поскольку у них лучше развита долговременная память, чем кратковременная. Также они испытывают трудности, когда необходимо сформулировать альтернативный ответ неудачной формулировке, так как им необходимо достаточно времени для обдумывания. Для них успешными оказываются такие формы работы, где не требуется высокой скорости, а необходима последовательность и систематичность, где требуется высокая степень самостоятельности в выполнении заданий, они активны в работе по пройденному материалу. Кроме того, изначально затратив больше времени по сравнению с подвижными на усвоение нового материала или на заучивание какого-либо правила, отрывка, стихотворения, инертные компенсируют эти за-

траты в дальнейшем, поскольку им практически не надо больше к этому материалу возвращаться, прибегать к его повторному заучиванию.

Учащиеся с подвижной нервной системой, напротив, легко включаются в разные виды деятельности, охотно участвуют в разноплановой работе в высоком темпе, предпочитают объяснение нового материала повторению уже пройденного, получают удовольствие от чтения нового. При ответах часто отступают от книжного текста, пытаются импровизировать, быстро ориентируются в материале, предлагают разные варианты ответа, но не дослушивают до конца объяснения учителя, раньше времени приступают к выполнению заданий, из-за чего в процессе часто задают дополнительные вопросы. Их речь выглядит яркой и живой, они обычно не заканчивают фразы, смысл которых ясен, не склонны к длительному обдумыванию ответов. Кроме того, они быстро утрачивают интерес к однотипным заданиям, если нет стимулирования со стороны учителя.

Еще одной важной характеристикой является лабильность нервной системы, которая влияет на успеваемость при равенстве других внешних условий, например, при большом стремлении к знаниям. Именно ограничение времени выполнения контрольных заданий создает неравные условия для различных по выраженности лабильности нервной системы групп учащихся. Дефицит времени выполнения контрольных заданий может привести к неправильной оценке знаний учащихся из-за индивидуальных скоростных особенностей. При отсутствии лимита времени, когда лабильные и инертные ученики находятся в равно благоприятных условиях, их индивидуальные особенности не сказываются на итоговой успешности. Поэтому, проводя опрос, учитель должен давать больше времени на обдумывание ответов. На уроках литературы, когда предъявляются повышенные требования к быстрой переработке информации, к темпу речи, большому объему слуховой памяти, языковому анализу, лучше справляются ученики с высокой лабильностью нервной системы, которая проявляет себя в мыслительно-речевой деятельности.

На уроке необходимо учитывать и такую психологическую характеристику ученика, как интроверсия и экстраверсия. Экстраверты любят обсуждать, им обязательно надо давать возможность выговориться, но необходимо контролировать время, им не подходят однотипные задания, снижающие мо-

тивацию, утомляют длинные тексты. Интровертам требуется больше времени для обдумывания, так как они предпочитают анализировать и тщательно формулировать свои мысли, а не отвечать то, что им быстро приходит в голову, выступая перед аудиторией, они не чувствуют себя комфортно, поэтому им лучше не предлагать выступать публично с сообщениями и докладами.

Учет сильных и слабых сторон личности ученика позволяет делать акцент на разных видах заданий, которые будут способствовать успешности обучения. Так, на уроках литературы, зная, что многозначность любого художественного произведения приводит к вариативности читательских трактовок текста, можно предлагать учащимся анализ определенных «личностей», персонажей художественного текста в зависимости от их психологических особенностей. Интровертам намного проще раскрыть образ таких героев, как Раскольников Достоевского, Безухов и Болконский Толстого, Обломов Гончарова, поскольку эти герои классических русских романов являются интровертами и переживают понятные именно интровертам проблемы, позволяют сделать проекцию своих личностных свойств и переживаний. Это позволит на уроке получить более содержательные и «богатые» сюжетные линии, что будет способствовать большему читательскому интересу всех учеников.

В заключение отмечу, что к оптимизации учебного процесса психология и педагогика могут подходить с разных позиций: совершенствования методов обучения, разработки новых принципов построения учебных программ и учебников, но во всех этих подходах центральное звено - это личность ученика. Каждый ученик имеет свой индивидуально предпочтительный стиль обучения, знание индивидуально – типологических особенностей помогает учителю лучше понять, какие методы и приемы использовать в работе с конкретным учеником, что будет способствовать, в конечном итоге, развитию личности, повышению мотивации обучения и эффективному обучению. Деятельность в рамках инновационного проекта позволила всем учителям Лицея углубиться в область психологии и сформировать необходимые психологические компетенции для результативной качественной работы.

Список литературы

1. Акимова, М. К. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников : Учет и коррекция : Учеб. пособие / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. - М. : Academia, 2002. – 157 с.
2. Бандурка, Т. Н. Полиmodalность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания: [монография] / Т. Н. Бандурка; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Иркутский гос. лингвистический ун-т". - Иркутск : Изд-во Оттиск, 2005 - 203 с.
3. Большая книга афоризмов : По рус. и иностр. источникам : Самая современ. антология афоризмов на рус. яз. : 2500 авт. от царя Соломона до Станислава Лема : 10 000 афоризмов / Сост. Константин Душенко. - 4. изд., испр. - М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. - 1055 с.
4. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Е. П. Ильин. - Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2011. - 700 с.
5. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 031000 (050706) - Педагогика и психология ; 031300 (050711) - Социальная педагогика ; 033400 (050701) - Педагогика / И. А. Колесникова; под ред. В. А. Сластенина. - Москва : Академия, 2007. - 328 с.
6. Сиротюк, А.Л. Психофизиологические основы обучения школьников : учебное пособие : для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности "Психология" / А. Л. Сиротюк. - Москва : Творческий Центр Сфера, 2007. - 221 с.

Формирование коммуникативной компетентности у педагогов на основе концепции эго-состояний

Семина И.Б.,

психолог высшей категории

Сегодня в школе всем педагогам приходится иметь дело с совершенно «новыми» детьми – с так называемым поколением Z (далее идет поколение Альфа – это те дети, которые родились после 2010 года). Это дети с клиповым восприятием, они не видят разницы между реальным миром и виртуальным. Они слишком самостоятельны, не признают авторитетов и в то же время инфантильны и эмоционально неустойчивы. Среди них все больше интровертов, которые не нуждаются в обществе, но, с другой стороны, для многих из них развлечения и отдых являются приоритетными ценностями. Вероятно, современные дети требуют от нас другого подхода и отношения. Не

секрет, что прежняя система подготовки учителей была направлена преимущественно на формирование методической компетентности. В настоящее время этого явно недостаточно.

Сверхзадача, стоящая перед нашим Лицеем, как, впрочем, и перед любым учебным учреждением, это повышение профессиональной эффективности педагогов. За счет чего и какими инструментами? У себя в Лицее мы нашли ответ на этот вопрос – за счет развития психологических компетенций у педагогов. Первым аспектом нашей деятельности является формирование коммуникативной компетентности педагогов. Коммуникативная компетентность, в нашем понимании, это знание законов общения и взаимоотношений.

В качестве инструмента формирования коммуникативной компетентности, мною, как психологом Лицея, выбрана концепция Трансактного анализа (ТА) Эрика Берна. Почему именно эта концепция? На наш взгляд, она обладает рядом преимуществ. Это авторитетная концепция в психологии, практикоориентированная, во всех смыслах прикладная, позволяющая говорить просто о простом. Кроме того, содержание ТА применимо к любым ситуациям взаимоотношений в самых различных сферах: и в семейных, и в учебных, и в бизнес-сфере. В этом смысле концепция Трансактного анализа является универсальной теорией, области применения которой неограниченны.

С точки зрения ТА, в каждом из нас, независимо от возраста и пола, потенциально существуют три эго-состояния: Ребенка, Родителя, Взрослого.

Эго-состояние «Ребенка» характеризуется повышенной эмоциональностью. Находясь в этом состоянии, человек занимает как бы детскую позицию: часто бывает не уверен в себе, ищет помощи, поддержки в других, не берет на себя ответственность. С другой стороны, именно в этом состоянии человек бывает креативным, творческим, но и может быть зависимым и несамостоятельным. Типичные реакции: «Ты не знаешь, во сколько будет со вещание?», ответ: «Нет, я туда вообще не иду».

В состоянии «Родителя» человек всегда знает, что делать другим (даже если ему всего 9-10 лет). Из этого состояния человек умело и уверенно оценивает другого, советует, указывает, наказывает, оценивает, ругает, одобряет и пр. Типичные реакции: «Как медленно ты все делаешь», «Невозможно с тобой разговаривать, ты вообще меня не слушаешь».

Позиция «Родитель» бывает двух разновидностей: «карающий Родитель» - указывает, приказывает, критикует, карает за непослушание и ошибки; «опекающий Родитель» - советует в мягкой форме, защищает, опекает, помогает, поддерживает, сочувствует, жалеет, заботится, прощает ошибки и обиды.

Также выделяют варианты и в позиции «Ребенок»: «послушный»; «бунтующий» («Не хочу! Не буду! Отстаньте! А тебе какое дело? Как хочу, так и буду делать!»).

Единственным рациональным эго-состоянием является эго-состояние «Взрослого». Он самостоятельно собирает информацию, обосновывает свой выбор и оценивает свою деятельность, оперирует исключительно фактами, устанавливает причинно-следственные связи, планирует. «Взрослый» разумен, логичен, холоден, объективен, свободен от предрассудков. Все выше перечисленное является основанием для адекватной оценки человеком возникающих ситуаций, способности подбирать конструктивные стратегии их разрешения и дальнейшего прогнозирования возможных последствий. Типичная реакция «Взрослого»: «Я считаю, что здесь мы должны сделать следующее ...».

На тренингах, посвященных распознаванию различных эго-состояний, педагоги выполняют, например, такое задание: им нужно определить, из какого эго-состояния сказаны следующие фразы:

1) «Я этого не потерплю!», «Чтобы немедленно было сделано!», «Неужели трудно понять?».

2) «Не бойся, я помогу, и ты справишься», «Не волнуйся, успокойся и начни все сначала...».

3) «Не хочу! Не буду! Отстаньте! Как хочу, так и буду делать!».

4) «Хорошо, я все сделаю», «Я бы с радостью, но у нас будут неприятности».

По мнению Э. Берна, в различных ситуациях мы активизируем различные эго-состояния. Несмотря на то, что человек имеет опыт проигрывания всех представленных ролей, одна из них является ведущей. Это то эго-состояние, в котором человек пребывает наибольшее количество времени.

Что случается, если эго «Я-Родитель» с годами доминирует? Человек, в состоянии которого жестко доминирует эго-родитель, легко впадает в край-

ность: пытается везде и всегда контролировать ситуацию. Человек в этом состоянии будет снова и снова обращать внимание на ваши ошибки и слабости, подчеркивать своё превосходство и наставлять на путь истинный по поводу и без повода.

Что случается, если это «Я-Ребёнок» с годами доминирует? Жестко доминируя в зрелом возрасте, состояние Ребёнка может стать источником серьезных проблем. Потерпев даже мимолетную неудачу человек в состоянии «Я-Ребёнок» тут же находит козла отпущения – несовершенный мир, неискренних друзей, тупое начальство, вечно жалующуюся на жизнь семью или, за неимением более конкретных объектов, карму и родовое проклятье. Следствие таких рассуждений – обвинительный приговор, который он выносит людям, миру и самому себе, разочарование жизнью, пренебрежение возможностью использовать полученный опыт для исключения подобных ошибок в будущем. Как и в случае доминирования позиции «Я-Родитель», растянувшееся во времени постоянное пребывание в состоянии «Я-Ребёнок» и накопление отрицательных эмоций в виде обид и ожесточения – фундамент для серьезных психосоматических заболеваний.

Гипертрофированный «Ребенок» – это безответственное существо, которое хочет только развлекаться и веселиться, делать то, что захотелось сиюминутно. Так как здесь мало контроля, то нелегко ставить большие цели: ребенок хочет только играть. Если в нас наоборот мало «Ребенка», мы теряем способность желать, загораться идеями, радоваться. Подавленный «Ребенок» – это отказ от эмоций, что приводит к обидчивости, требовательности. Человек, игнорирующий свою детскую часть, порой готов сопротивляться и спорить по любому поводу. Для окружающих это выглядит как неадекватность, а на самом деле это попытка уравновесить подавленные состояния. Обидчивость – типичный признак бунтующего «Ребенка», у которого все время есть ощущение, что его критикуют, не ценят. На самом деле критикует, подавляет и не ценит такого человека его собственный внутренний «Родитель», но осознать это сложно. Поэтому давление воспринимается, как внешнее. В результате даже самые невинные замечания звучат для него обидно. И в то же время он постоянно ждет родительской поддержки и заботы, а потому очень зависим от чужого мнения.

Состояние «Я-Взрослый» предполагает адекватную оценку действительности и своих поступков, принятие ответственности за каждый из них. В позиции «Я-Взрослый» человек сохраняет возможность учиться на своих ошибках и использовать накопленный опыт для дальнейшего развития. Он не распинает себя за допущенные промахи, а принимает ответственность и идёт дальше. Зрелой личностью можно назвать человека, в поведении которого доминирует позиция «Я-Взрослый». Если с годами позиции «Я-Родитель» или «Я-Ребёнок» остаются доминантными, мироощущение и поведение человека в социуме перестают быть адекватными. Личности, претендующей «на зрелость», следует сбалансировать все три исходных состояния и сознательно сместить акцент на позицию «Я-Взрослый».

Итак, работа с педагогами строилась по следующему алгоритму. Сначала учителям были представлены теоретические аспекты концепции Э. Берна. Затем все педагоги лицея прошли тестирование с целью выявления структуры эго-состояний личности, позволившей определить ведущее эго-состояние и наименее редко задействованное. Пройдя Тест Трансактного анализа Э. Берна, состоящего из 21 ролевой позиции в межличностных отношениях, которые необходимо оценить по 10-балльной шкале, можно определить каким образом сочетается в поведении «Ребенок или дитя (Д)», «Родитель (Р)», «Взрослый (В)» и какая из них доминирует, получив одну из формул транзакций: ВДР, ВРД; ДРВ, ДВР; РВД, РДВ.

К сожалению, этот тест не расшифровывает типы состояний Родителя и Ребенка, то есть не определяет, какой из родителей у Вас преобладает: контролирующий, строгий или заботливый, опекающий. То же самое и с доминирующим Ребенком: бунтующий, адаптивный или естественный, свободный. Есть другие тесты, например, тест – эгограмма Дюсея, содержащий 60 вопросов, где конкретизированы подтипы эго-состояний. В результате тестирования педагоги получили свою эгограмму, представленную в виде формулы (например, РВД). И тут мы определили очень глубокую личностную проблему педагогов: сам педагог может быть человеком, у которого преобладает Взрослый или даже Ребенок, но он вынужден постоянно включать Родителя в школе, поскольку современные ученики не всегда адекватно воспринимают спокойного учителя. Кроме того, мы провели опрос среди учащихся в 6-ом и 9-м классах. Нас интересовало, какими качествами обладает, на их взгляд,

идеальный учитель, с которым они бы хотели общаться. Чаще всего ученики этих классов называли следующие качества: добрый, понимающий, помогающий, справедливый, сдержанный. То есть, собирательный портрет, подходящий под формулу транзактного анализа: ВДР.

На вопрос о качествах учителя, дающего глубокие и прочные знания, были обозначены такие качества, как: строгий, требовательный, хорошо объясняющий, громко говорящий. Что демонстрирует позицию Родителя.

На вопрос «Какого бы учителя выбрал – веселого или строгого?», мнения учеников разделились пополам, одни утверждали, что строгого, другая половина - веселого, но многие объединили ответы и написали «у строгого, но с юмором». Исходя из этого, можно нарисовать портрет «идеального» учителя: учащиеся старших классов ценят учителя с преобладанием позиции Взрослого или Родителя, но обязательно с элементом позиции Ребенка (то есть юмора, непосредственных легких эмоциональных реакций).

Итак, структурный анализ позволяет понять: какие ЭС для вас оптимальные, в каких ЭС-х вы застреваете, какие ЭС вам создают проблемы, какие, может быть, стоит развить, а какие убрать. Зная, от имени какого из наших «Я» мы ведём беседу и на какую реакцию собеседника можем рассчитывать, мы можем влиять на конечный результат и качество общения. А психологическая гибкость, состоящая в умении адекватно оценивать ситуацию и передавать управление какой-либо одной стороне личности – залог нашего психического и физического здоровья.

Кроме структурного анализа все педагоги были ознакомлены с транзактным анализом, т.е. анализом транзакций (единиц общения). Сама концепция предлагает поистине психометрические формулы, позволяющие понять, откуда рождается дискомфорт в общении с тем или иным человеком.

Транзакция – это единица общения, которыми мы всегда обмениваемся в ходе коммуникации. Транзакцией может быть взгляд человека, улыбка, жест или слова, фразы. Вы прошли и кому-то радушно улыбнулись, а человек вам также в ответ приветливо улыбнулся. Произошел обмен взаимными транзакциями, контакт состоялся, и все хорошо. На языке ТА это называется поглаживание. А если вы кому-то широко улыбнулись, а человек, видя вашу улыбку и готовность к контакту, прошел мимо, холодно посмотрев и никак не прореагировав, то это тоже обмен транзакциями, но это уже называется

укол, неприятно. Здесь следует отметить два важных правила: 1) Если транзакции параллельны, то проблем в контакте не будет, скорее всего, люди договорятся. То есть, если человек запараллелит транзакции, то проблем в коммуникации не будет; 2) Если транзакции пересекаются, то возможны конфликты (явно или потенциально).

В соответствии с данной теорией, удачным будет общение, когда каждый соответствует своей роли (прямые транзакции). В случае же, если обращаются к одной части, но отвечает другая, транзакции называются перекрестными, а общение, скорее всего, будет конфликтным или закончится. Все педагоги изучили способы взаимодействия транзакций и последствия их применения (дополнительные, перекрестные, скрытые транзакции). Что это дает? У каждого из нас всегда есть выбор – параллелить транзакции или пересекаться, например:

- Ребенок - Ребенок (оба развлекаются, флиртуют, хулиганят);
- Взрослый - Взрослый (деловое обсуждение по делу, только конкретика);
- Родитель - Ребенок (один воспитывает, а другой либо соглашается, подчиняется, либо делает вид, либо протестует).

В случае же, если обращаются к одной части, но отвечает другая, транзакции называются перекрестными, а общение, скорее всего, будет конфликтным или закончится. Например, ученица 8-класса обращается к учителю: «Можно я выйду из класса?», учитель: «Вечно ты, Иванова, отпрашиваешься! Каждый урок одно и то же!». В этой ситуации ученица ждала ответ из Взрослого эго-состояния учителя, а получила от него резкий Родительский ответ, который несет в себе осуждение и скрытое обвинение. Неконструктивные диалоги всегда идут по шаблону, поэтому важно выйти из этого шаблона, проанализировать свое эго-состояние и состояние собеседника. Умение правильно использовать свои мысли, интонации, слова, выражения в повседневных диалогах – это величайшее искусство налаживать обратную связь с собеседником, слушать и слышать то, что он хочет донести или, напротив, скрыть. Овладеть этим редким умением, необходимым в сбалансированной и счастливой жизни поможет транзактный анализ Эрика Берна. Если вы умеете осознавать ЭС, то ваша жизнь становится проще, понятнее, и многие про-

блемы из нее исчезают. Трансактный анализ позволяет сделать свое общение более эффективным.

Развитие коммуникативных компетенций у педагогов с помощью ТА позволяет решать еще одну задачу, а именно помогает вырабатывать навыки антистрессового поведения. Овладение навыками конструктивного общения с помощью ТА, как оказалось, позволяет самым существенным образом снизить уровень профессионального выгорания у учителей, так как конструктивное общение, основанное на знании психологических технологий, предупреждает возникновение раздражения, агрессивности, обиды и других негативных спутников неконструктивного взаимодействия.

Профессионально успешный педагог, с нашей точки зрения, это специалист, обладающий суммой психологических компетенций. Это и знание об индивидуальных особенностях учащихся, и рефлексия себя, и применение эффективных приемов обучения. Но в сегодняшнее время коммуникативная компетентность является основой основ для педагогического мастерства, базовой компетенцией. Быть компетентным – это значит знать, как и что делать в любой педагогической ситуации.

Список литературы

1. Берн, Э. Трансактный анализ / Э. Берн ; [пер. с англ. А. Ю. Калмыкова и др.]. - М. : Акад. проект : Трикта, 2004. - 187 с.
2. Малкина-Пых, И. Г. Техники транзактного анализа и психосинтеза : справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. - М. : Эксмо, 2004. – 349 с.
3. Петровский, В. А. «Я» в персонологической перспективе [Текст] / В. А. Петровский ; Высш. шк. экономики Нац. исслед. ун-т. - Москва : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2013. - 502 с.

Наставничество как форма повышения коммуникативной компетентности молодого педагога

*Невоструева И.К.,
заместитель директора по воспитательной работе*

Становление педагога - достаточно сложный процесс и в социальном, и в психологическом, и в профессиональном плане. В этот период наиболее

четко отражаются результаты воздействия на личность целого комплекса позитивных или негативных факторов, как внутренних, так и внешних.

Проблема профессионального самоопределения на этапе окончания вуза – это ещё не «окончательный» выбор, а ситуация, когда вновь и вновь приходится «довыбирать», «перевыбирать», переопределять критерии и взвешивать шансы и открывающиеся возможности. Как считает Е. М. Борисова: «Этот процесс (профессиональное самоопределение) не может быть ограничен лишь каким-то этапом, он занимает весь период активной трудовой деятельности». С ней согласен Э.Ф. Зеер, утверждая, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни.

Отождествление понятий профессионального самоопределения и выбора профессии Е.А. Климов считает «вредным и глубоким заблуждением» и предлагает рассматривать данное понятие не как однократный акт принятия решения, а как деятельность человека, принимающую то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда. Содержание деятельности – это, прежде всего, образы желаемого будущего в сознании субъекта, особенности осознания себя и своего места в системе деловых межличностных отношений.

Профессиональное самоопределение как процесс рассматривает Н. С. Пряжников, акцентируя внимание именно на его субъективном характере. Автор выделяет сущность профессионального самоопределения: самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выбираемой или уже выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической, социально-экономической ситуации, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

Профессиональное самоопределение начинает влиять на личностное, когда человек овладевает профессией в той или иной мере. Человек начинает смотреть на всю свою жизнь уже с точки зрения своей профессии. Следовательно, меняются критерии оценки себя как личности, то есть она начинает уже определяться отношением к себе как к профессионалу.

Школа – это центральное звено, в котором обеспечивается профессиональное становление будущего учителя, поэтому очень важна профессиональная адаптация молодых специалистов. Задача образовательного учреждения - помочь начинающему педагогу осознать себя способным, талантливым, сделавшим правильный профессиональный выбор человеком, способным показывать высокие результаты труда и демонстрировать лучшие профессиональные качества. Для осуществления системности в работе с молодыми специалистами выделяют основные взаимосвязанные направления этого вида деятельности:

- повышение научной, теоретической, психолого-педагогической, методической подготовки молодого специалиста;
- освоение молодым специалистом учебной программы, требований к современному уроку;
- овладение молодым специалистом комплексным подходом к воспитательной работе;
- освоение современных требований к внеурочной работе по предмету;
- изучение и внедрение в практику преподавания передового педагогического опыта и основных достижений педагогической науки, а также организацию творческой деятельности молодого специалиста;
- воспитание культуры выбора собственной педагогической позиции.

В Лицее № 59 ведется стратегическая работа с молодыми специалистами, которая заключается в оказании помощи во всестороннем становлении педагога, где завучи, руководители методических объединений, наставники стараются создать пространство для самореализации и развития психолого - педагогических компетенций молодого педагога, в том числе коммуникативной компетенции. Наставник не контролирует, а способствует быстрой адаптации молодого специалиста к педагогической деятельности в учреждении, предоставляя ему методическую, психолого-педагогическую, управленческую, нормативно-правовую информацию.

У молодого учителя овладение специальностью на практике представляет собой достаточно длительный процесс, предполагающий освоение основных функциональных обязанностей педагога и классного руководителя, знакомство с нормативной правовой базой образовательного процесса, становление профессиональных компетенций и формирование профессионально

значимых качеств. Вместе с тем, как показывает практика, именно молодые, начинающие педагоги способны привнести новые взгляды на обучение, воспитание, развитие обучающихся, инициировать креативные идеи по вопросам работы учреждения и педагогического коллектива. Таким образом, грамотное управление процессом профессиональной адаптации и профессионального становления помогает не только профессиональному росту молодых специалистов, но и содействует развитию Лицея в целом.

В нашем образовательном учреждении наставничество предполагает проработку таких вопросов с молодым специалистом, как: правовая грамотность; организация учебно-воспитательного процесса; методика преподавания предмета; организация работы с классным коллективом и родителями обучающихся; самопрезентация и участие в конкурсах для раскрытия и транслирования творческого потенциала; психологическая адаптация.

Именно от всестороннего охвата данных вопросов будет зависеть ожидаемый результат. Таким результатом мы считаем осмысление нормативной базы, необходимой в деятельности учителя, умение адекватно адаптировать разные методические приемы к реальным образовательным ситуациям, способность анализировать и рефлексировать для устранения причин профессиональных затруднений, грамотно планировать свою работу и уметь взаимодействовать с коллегами и центрами дополнительного образования. Бесспорно, одной из ожидаемых компетенций является коммуникативная компетентность педагога, которая проявится в умении выстраивать психологический контакт с педагогическим, ученическим, родительским коллективами и грамотно предъявлять себя.

Поскольку наставничество предполагает системность и использование активных форм и методов обучения, создание и разрешение проблемных ситуаций, проведение семинаров и консультаций, в нашем Лицее у каждого молодого специалиста есть план индивидуальной работы с наставником, который закреплен приказом. План индивидуальной работы предполагает анкетирование «на входе» молодого специалиста, получение теоретических и практических знаний от наставника и руководителя методического объединения о таких понятиях, как «ООП», «примерная программа», «авторская программа», «рабочая программа», «календарно-тематическое планирование», «поурочное планирование». Кроме проработки поурочного планирова-

ния и разбором технологической карты урока, молодые педагоги знакомятся на практике с разными типами уроков и демонстрируют их своим наставникам.

Администрация Лицея совместно с психологом проводит посещение уроков молодых специалистов с целью наблюдения и диагностики на предмет выявления и предупреждения ошибок, в том числе в коммуникациях. Разработана экспресс – анкета для изучения затруднений в работе начинающего педагога. Один раз в триместр проходит заседание круглого стола и тренинг «Мои трудные педагогические ситуации», где учителя обсуждают возникающие коммуникативные проблемы в образовательном пространстве и стараются найти их решения. Опытные педагоги Лицея проводят «Мастер-классы» и открытые уроки.

Совместно с психологом проходит самоанализ и рефлексия по результатам психологической диагностики с применением таких методик, как: Диагностика реализации потребности в саморазвитии, Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию, Диагностика эффективности педагогических коммуникаций (модифицированный вариант анкеты А.А. Леонтьева), Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л. Н. Бережнова).

По окончании учебного года молодые специалисты делают развернутый отчет для портфолио, с которым выступают.

Примерный образец отчета молодого специалиста

ФИО -

Должность –

Педагогический стаж -

Стаж работы в МОБУ Лицее №59 -

Недельная нагрузка -

За отчетный _____ учебный год мной осуществлялась работа по следующим направлениям:

1. Самообразование
 - 1.1. Курсы повышения квалификации
 - 1.2. Участие в семинарах, конференциях (тема, когда и где, либо онлайн)
 - 1.3. Изучение педагогической, научно-методической литературы
 - 1.4. Взаимопосещение уроков (сколько уроков посетили)

2. Собственно-педагогическая деятельность
 - 2.1. Открытые уроки (тема, дата, класс).
 - 2.2. Выступление на заседаниях МО, Педагогических советах (тема, дата)
 - 2.3. Публикации
 - 2.4. Участие в конкурсах, семинарах, конференциях (достижения)
3. Работа с детьми:
 - 3.1. Классы, в которых работал(а)
 - 3.2. Качество и обученность (в сравнительном разрезе по триместрам)
 - 3.3. Работа (индивидуальные маршруты) с одаренными детьми (участие в конкурсах, указать достижения)
 - 3.4. Работа (индивидуальные маршруты) со слабоуспевающими обучающимися
 - 3.5. Работа с родителями, классное руководство

Выводы: итоги работы (степень выполнения плана работы, проблемы, с которыми столкнулись в течение года) и прогнозирование на новый учебный год (что планируете провести, где участвовать).

Человек через труд реализует свои лучшие таланты и идеи на благо окружающих всего общества. Именно в этом, по мнению А. Р. Фонарева [ср. по 3] заключается отличие цели профессиональной деятельности от смысла: «цель ориентирована на определённый результат, а смысл – на реализацию своего предназначения».

Список литературы

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Э. Ф. Зеер. - [5-е изд., перераб., доп.]. - Москва : Акад. проект : Мир, 2008. - 329 с.
2. Советы молодому педагогу, или К учебному году будьте готовы! / Департамент образования города Москвы, Московский гуманитарный пед. ин-т, Центр наставничества молодых специалистов образовательных учреждений города Москвы ; [сост.: Круглова И. В.]. - Москва : Московский гуманитарный пед. ин-т, 2006. - 90 с.
3. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению "Психология" и психологическим специальностям / Н. С. Пряжников. - Москва : Академия, 2008. - 318 с.
4. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических вузов / [В. Э. Чудновский и др.]; под ред. В. Э. Чудновского ; Российская академия образования, Психологический ин-т. - Москва ; Обнинск : Социальные науки, 2008. - 534 с.

Увлеченность работой как показатель профессионального самоопределения и компетентности педагога

*Есаулов Г.В.,
учитель кубановедения и ОБЖ высшей категории, тьютор*

*Мы знаем: время растяжимо.
Оно зависит от того,
Какого рода содержимым
Вы наполняете его.
С. Я. Маршак*

Смысл нашей педагогической деятельности заключается в том, чтобы обучить и воспитать подрастающее поколение, и здесь уместной видится притча о том, как путешественник увидел троих рабочих, которые толкали тяжело нагруженные тачки, и спросил каждого из них, чем он занят. Первый ответил: «Толкаю эту тяжелую тачку, будь она проклята». Второй сказал: «Зарабатываю на хлеб для своей семьи». А третий гордо произнес: «Я строю прекрасный храм». Трое рабочих делали одно и то же дело, но чувствовали себя по-разному. Для первого работа была каторгой, и он был очень несчастен. Второй чувствовал себя опорой и кормильцем семьи. Третий служил прекрасной цели, и от этого был горд и счастлив. Так и счастье человека во многом зависит от того, какой смысл он вкладывает в свой труд, в свою работу.

В настоящее время мысль о том, что работа может и должна приносить удовлетворение, или даже удовольствие, кажется очевидной. Феномен увлеченности работой привлек внимание исследователей и практиков достаточно давно, и сейчас однозначно можно констатировать тот факт, что увлеченные люди работают более продуктивно, с энтузиазмом и вдохновением, живут более полной жизнью, чувствует себя лучше и здоровее тех, кто тяготится работой или равнодушен к ней.

Преподавательская деятельность – не та деятельность, где основным мотивом является необходимость прокормить семью, она не воспринимается большинством учителей как обременительное занятие, отнимающее силы и здоровье. Если в некоторых сферах деятельности употребимы пословицы: «Работа дураков любит», «От работы кони дохнут», «От работы не будешь

ты богат, а будешь ты горбат», то для педагогов они абсолютно не применимы, поскольку для большинства – работа в школе – осознанный выбор, а серьезными аргументами при выборе профессии были любовь к детям, зов сердца, саморазвитие, полезность и удовольствие от педагогической деятельности.

Для учителя личностное самоопределение связано с профессиональным в большей степени, так как предоставляет возможность реализовать свои лучшие творческие устремления в рамках профессии и предполагает постоянное расширение, как своих стремлений, так и своих возможностей. Как писал Э.Ф. Зеер, образом и стилем жизни человека движет его самоопределение, которое проявляется в трех взаимосвязанных сферах: профессиональное самоопределение, личностное самоопределение и жизненное самоопределение. Многие ученые соотносят понятие «самоопределение» с такими понятиями, как «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление», поэтому его связывают с трудовой деятельностью, с работой. А. Маслоу считает, что самоактуализация проявляет себя через «увлечённость значимой работой», а самоактуализирующемуся человеку присуще стремление совершенствоваться, проявлять себя в значимом для него деле. К. Ясперс связывает самореализацию с «делом», которое делает человек. И. С. Кон говорит, что самореализация проявляется через труд, работу и общение. П. Г. Щедровицкий отмечает, что смысл самоопределения – в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю.

Для многих учителей преподавание и воспитание выступает в качестве основного жизненного смысла, так как способствует реализации их талантов, способностей, раскрытия их творческого потенциала. Поэтому качество образовательного процесса во многом зависит от самоопределения учителя и увлеченности трудом, которые в свою очередь способствуют: энергичности (увлеченный учитель активен, целеустремлен, готов к поиску новых идей, выкладывается в полной мере), преданности (увлеченный учитель наполняет смыслом процесс и «болеет за дело»), преисполнен энтузиазма, нацелен на результат, гордится своей работой), поглощенности (увлеченный учитель сфокусирован на своей деятельности и получает от нее удовлетворение).

Школы, в свою очередь, получают значимую выгоду от увлеченных учителей: выше качество образования, то есть то, что принято называть ре-

зультативностью труда; больше прибыльность при оказании дополнительных услуг; большая приверженность или лояльность к той школе, где работает увлеченный педагог, и, следовательно, ниже «текучесть» кадров и желание сменить место работы; выше инициативность и согласие выполнить поручения, не прописанные должностными инструкциями; большая удовлетворенность трудом и поглощённость рабочим процессом; позитивная оценка деятельности руководства школы; высокое чувство успешности и самоэффективности, что способствует отсутствию выгорания, психосоматических проблем, высокой жизнестойкости и противостоит стрессу.

Безусловно, большим мотивационным потенциалом, повышающим увлеченность работой, служат внешние и внутренние ресурсы.

Внешние – это организационные ресурсы (оплата, карьерные возможности, престиж профессии и т.д.), межличностные и социальные отношения (поддержка руководства школы, благоприятная атмосфера в коллективе и т.д.), организация трудового процесса (ясность целей и сроков, участие в принятии решений, конструктивная позитивная обратная связь), автономия (самостоятельность, возможность выбора расписания и нагрузки).

Внутренние - это личностные ресурсы, под которыми понимаются не только соответствие профессионально важным качествам, так называемой психограмме педагога, но и такие характеристики как оптимизм, жизнестойкость, толерантность к неопределенным ситуациям, уверенность в собственных силах (самоэффективность), высокая самооценка. Именно они имеют очень большое значение как для возникновения ощущения благополучия и удовлетворенности работой и жизнью в целом, так и для увлеченности работой, а также влияют на оценку текущей ситуации, определяя отношение к работе, к коллегам и к школе в целом.

Для повышения внутренней удовлетворенности трудом использую психологические техники и приемы и советую их молодым учителям:

Упражнение «Письмо коллеге»

Напиши письмо человеку (директору, коллеге), с которым ты хотел бы поговорить о своих проблемах в школе. Желательно, не пожалев времени, написать письмо в нескольких вариантах. Письмо не нужно отправлять. Результатом будет то, что в процессе написания наилучшим образом будут сформулированы мысли, претензии, проблемы. Это поможет направить раз-

говор при встрече в правильное русло, а, возможно, в процессе написания найдется решение.

Упражнение «Научись отказывать»

Это упражнение заключается в том, что необходимо научиться говорить «нет», отстаивая свои интересы. Многие не умеют отказывать и правильно обозначать границы взаимоотношений, потому что боятся попасть в неловкую ситуацию, немилость руководства, обидеть таким образом коллегу. В конечном итоге, за этим стоит невысокая самооценка и желание нравиться окружающим, желание соответствовать образу всеобщего любимца, безотказного человека, «палочки-выручалочки». Но следует помнить, что подобный конформизм, когда учитель идет навстречу вопреки собственным интересам, пытается делать хорошо другим в ущерб себе, приводит к внутреннему конфликту.

Упражнение «Идеальный учитель»

Представь и опиши образ своего идеального Я-учителя. Представьте свои качества, организацию деятельности для проявления своих способностей, способы выхода из конфликтных ситуаций с учениками, взаимодействие с коллегами, способы самореализации в профессии. Опишите этот образ на листе, используя ключевые слова, и запомните созданный идеальный образ. В любой трудной педагогической ситуации вспоминайте этот образ, это упражнение будет способствовать обретению психологического благополучия и препятствовать выгоранию в профессии. Также можно записать десять позитивных вещей о самом себе, являющиеся достоинствами и сильными чертами, начиная со слова: «Я ...» и читать не менее трех недель дважды в день, что будет способствовать не только раскрытию потенциала, но и повышению самооценочных суждений о себе.

Упражнение «Думай позитивно»

Как правило, люди воспринимают ситуацию так, как изначально были настроены. Если заранее настраивать себя на худшее неконструктивное разрешение ситуации, то чаще всего такое и происходит. Поэтому необходимо направлять мыслительную энергию в определенное русло – позитивное разрешение ситуаций, формируя у себя положительные ожидания, переключившись с позитивных мыслей на негативные.

Упражнение «Измени свой взгляд»

Зачастую, когда в работе учителя что-то не получается, его посещают мысли о собственных недостатках: «Я ничего не успеваю сделать в срок, потому что я недостаточно компетентен», или об обстоятельствах, не позволивших ему принять правильное решение: «Я никогда не смогу этого сделать, потому что у меня нет времени и возможностей», или о катастрофических последствиях «Я провалил выступление и теперь ко мне будут относиться иначе». Здесь важно не осуждать себя, а найти внешние причины неудач, посмотреть на ситуацию конструктивно, поразмыслить над рациональными упущенными решениями, чтобы в следующий раз не допустить подобного хода событий, уметь изменить сценарий.

Ф. Ницше говорил: «То, что тебя не убивает, делает тебя сильнее». То есть любой негативный опыт намного ценнее позитивного, поскольку именно из него извлекаешь определенный смысл, учишься чему-то новому, обогащая свой жизненный опыт.

Упражнение «Делай людям добро и бросай его в воду»

Планируйте дни добрых дел, когда вы можете сделать что – то хорошее для окружающих, начиная от помощи в работе и заканчивая комплиментами. Это способствует не только позитивным отношениям в коллективе, но и повышает удовлетворенность трудом.

Упражнение «Розовые очки»

Раз в неделю записывайте, что вам удалось сделать особенно хорошо, кто вас поддержал, как вы улучшили качество работы, от чего вы получили удовольствие на работе, какие интересные ситуации были с учениками, и т.п. Эти записи будут способствовать позитивному восприятию себя и своей деятельности.

Как показывает опыт нашего Лицея, увлеченные учителя добровольно выходят за рамки регламента, помогают коллегам участвовать в конкурсах и аттестации, остаются на работе свыше положенного времени, чтобы дать консультации ученикам и обсудить новости в педагогике и образовательном пространстве школы с коллегами, у них отсутствуют конфликты в педагогическом коллективе, им нравится быть полезными школе, привнося персональный вклад в достижение общих целей и создавая благоприятную атмосферу на работе.

Результатом моего профессионального самоопределения и увлеченности трудом стало подразделение ЮНАРМИИ, созданное в Лицее, поскольку вопрос о патриотическом воспитании особо актуален в последние несколько лет. Вырастить истинного патриота Отечества в образовательном и воспитательном пространстве возможно при планомерно организованной работе в рамках развития духовности, гражданственности и социальной активности личности. Поскольку данное направление мне очень близко и интересно, была создана программа в Лицее, где основные векторные направления патриотического воспитания реализованы в содержательном контексте, имеющем 3 кластера («Мы любим Сочи» - «Мы любим Кубань» - «Мы любим Россию») и 7 подразделов в каждом кластере, где за основу взята концепция Хартии жителей Сочи:

- 1 - Мы улыбаемся солнцу, городу (краю, Родине), тебе!
- 2 - Мы гордимся историей своего города (края, Родины)!
- 3 - Мы проявляем доброту и милосердие!
- 4 - Мы занимаемся спортом, бережем здоровье, живем с удовольствием!
- 5 - Мы познаем мир через искусство, природу, историю города (края, Родины)!
- 6 - Мы делаем город (край, Родину) чистым, модным и красивым!
- 7 - Мы культурные, любознательные, активные учащиеся!

Считаю, что увлеченный педагог сможет в полной мере использовать воспитательно – образовательный потенциал современной школы для изучения истории города, края, нашего Отечества в ракурсе культурно - исторических традиций, духовно-нравственных ценностей, фундаментальных идеологических позиций, военно-боевых подвигов и трудовых достижений, что позволит сформировать гражданскую личность, сочетающую в себе развитую нравственную, правовую и политическую культуру. В Лицее программа позволила поднять на новый уровень детское самоуправление, которое строится на принципах: взаимопомощи и доверия; стремления к развитию; равноправия всех участников; коллегиальности принятия решений; приоритетности прав и интересов обучающихся; гуманности по отношению к каждой отдельной личности.

Профессиональное развитие учителя не заканчивается никогда, пока есть увлеченность своим делом. За последние 3 учебных года я участвовал в

5 очных и более 10 заочных конкурсах, работаю над самообразованием и транслирую опыт. Я живу работой, служу образованию и мои главные принципы: поглощенность (я занимаюсь любимым делом, я не замечаю времени), энергичность (любимое дело не забирает силы, а дает энергию; именно активность - это залог долголетия и ясности разума), результативность (в процессе работы я не думаю о деньгах, а нацелен только на качество и результат). Безусловно бывают трудности, которые надо преодолеть, надо постоянно увеличивать свои знания, опыт, надо постоянно совершенствовать себя в разных областях психологии и педагогики, поскольку я не только учитель кубановедения и ОБЖ, я - руководитель методического объединения, я – классный руководитель. Моя высокая мотивация обусловлена тем, что я, участвуя в различных конкурсах, соревнованиях, семинарах, смог познакомиться и общаться с прекрасными людьми, успешными педагогами нашей школы, города, края, страны. Я считаю, что увлеченность работой повышает мотивацию, мотивация рождает успешность, а успешность способствует активности, развитию и удовлетворенности трудом.

Список литературы

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки бакалавра и магистра "Психология" и психологическим специальностям / Э. Ф. Зеер . - Москва : Академия, 2007. – 239 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : [Учеб. пособие для вузов] / Е. А. Климов. - Ростов н/Д : Феникс, 1996. - 509 с.
3. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионально-личностного самоопределения: Учебно-методическое пособие, - 2-е изд., стер. – М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 400 с.
4. Фопель, К. В. Технология ведения тренинга [Текст] : теория и практика : [практическое пособие] / Клаус Фопель ; [пер с нем. М. Поляковой]. - Москва : Генезис, 2013. - 260 с.
5. Хартия жителей города Сочи [Электронный ресурс]. – URL: <https://sochi.ru/gorod/obshchaya-informatsiya/simvolika/>

Влияние психологической компетентности социального педагога на коррекцию поведения подростков «группы риска»

*Мовсеян Э.М.,
социальный педагог*

В последние годы в России возросла численность подростков, для которых цель жизни сводится к достижению материального благополучия любой ценой, к наживе любыми способами. Трудовое воспитание и учеба утратили общественную ценность и значимость, стали носить прагматический характер, то есть подростку хочется больше получать благ и привилегий, и меньше работать над собой и учиться. Такая позиция подростков приобретает все более открытые и агрессивные формы, порождая и провоцируя поведенческие девиации. Попадание подростков в «группы риска» неразрывно связано с нарушениями взаимосвязей с социальным окружением. С экрана телевизора мы все чаще слышим о насилии в семье, о семье алкогольной и наркотически зависимой. Для многих подростков характерна ориентация на личное материальное благополучие, на жизнь по принципу «как хочется», на самоутверждение любой ценой и любыми средствами. Очень часто ими руководит не корысть и стремление удовлетворить свои потребности социально - неприемлемым путем, а привлекает сам процесс совершения проступков, участия ради компании, чтобы не прослыть трусом и т. п.

К «группе риска» относят детей с различными формами психической и социальной дезадаптации, выражающейся в поведении, неадекватном формам и требованиям ближайшего окружения: семьи и школы. Детей, чье воспитание вызывает особые трудности, различные авторы называют по-разному: «педагогически запущенными», «социально запущенными», «социально незащищенными», с «отклоняющимся поведением», «трудновоспитуемыми», «дезадаптированными», «социально заброшенными», с «девиантным поведением», с «делинквентным поведением», с «асоциальным поведением» и т.п. Общим являются лишь то, что всех вышеперечисленных детей авторы относят к категории «трудных». Дети группы риска – это та категория детей и подростков, которая, в силу определенных обстоятельств своей жизни, более других категорий подвержена негативным внешним воздей-

ствиям со стороны общества, они чаще оказываются в критической ситуации или в неблагоприятных условиях для жизни, имеют недостатки, пробелы, отклонения в поведении, общении, часто отчуждаются не только от школы, но и от семьи. Поэтому современный социальный педагог должен обладать психологической компетентностью, знаниями и арсеналом форм, способов и приемов коррекции и нивелирования деструктивных форм поведения подростков.

Именно девиантное (отклоняющееся) поведение часто имеет следующие формы: агрессия; аутоагрессия (суицидальное поведение); злоупотребление веществами (алкоголизация, наркотизация, табакокурение и др.); нарушения пищевого поведения (переедание, голодание); отклонения психосексуального развития; сверхценные психологические увлечения (трудоголизм, коллекционирование, «паранойя здоровья», фанатизм - спортивный, музыкальный и пр.); патохарактерологические реакции (эмансипации, группирования, оппозиции и др.); коммуникативные девиации (аутизация, гипербобщительность, конформизм, ревность, фобическое и нарциссическое поведение, нигилизм); безнравственное и аморальное поведение.

Каждая из подобных форм поведения подростка может быть вызвана патологией характера, например, когда употребление спиртного выступает в роли своеобразной компенсации и снятия внутриличностного конфликта или с сознательным доведением себя до определенного психического состояния с целью совершения делинквентных поступков. Главная цель социального педагога: помочь подростку группы риска социализироваться. Именно психологическая компетентность социального педагога позволяет ему выбрать оптимальные приемы, способствующие формированию у таких подростков социально – одобряемых форм поведения, найти способы моральной поддержки и укрепления веры такого подростка в свои силы и возможности, вовлечь в интересную деятельность, заразить личным примером, найти нужные слова для убеждения.

В нашем Лицее работа с такими подростками строится следующим образом. От классных руководителей и психолога мы имеем информацию об учащихся, которые склонны к определенным неадекватным способам реагирования. Проводится диагностика данных учащихся для изучения их личностных особенностей, а также на предмет проявления агрессивных форм ре-

агирования. Диагностика агрессивных форм поведения проводится по опроснику А. Басса и А. Дарки, который помогает определить один из восьми так называемых индексов форм агрессивных или враждебных реакций: физическая агрессия (использование физической силы против другого лица), вербальная агрессия (выражение негативных чувств как через форму (ссора), так и содержание словесных ответов (угроза)), косвенная агрессия (злые сплетни, шутки), негативизм (оппозиционная форма поведения, направленная обычно против учителей, одноклассников, против устоявшихся традиций, против требований, правил), склонность к раздражению (готовность к проявлению негативных чувств (вспыльчивость, обидчивость) при малейшем возбуждении), подозрительность (склонность к недоверию и осторожности по отношению к окружению), обида (проявления зависти и ненависти к окружающим), чувство вины или аутоагрессия.

Методика Басса-Дарки позволяет определить типичные формы агрессивного поведения. Применяя данную методику, можно убедиться в том, что у различных категорий подростков агрессия имеет различные качественные и количественные характеристики, а также получить данные о готовности детей действовать в определенном направлении. Кроме того, результаты применения этой методики позволяют сделать некоторые выводы о содержании мотивационной сферы подростка, так как выбор способов поведения, из числа привычных для него форм реагирования, связан с реально действующими смыслообразующими мотивами.

Психологическая диагностика, проводимая в нашем Лицее, позволяет определить собирательный профиль подростка из группы риска. Так большинство подростков «группы риска» отличаются повышенной тревожностью и возбудимостью, вследствие чего малозначащие раздражители могут вызвать у них неадекватные бурные вспышки раздражения и агрессии. Они чаще проявляют спонтанную агрессивность, что свидетельствует о том, что они импульсивны, обладают слабым самоконтролем, что можно объяснить возрастными особенностями. Для таких ребят характерны ярко выраженные враждебные чувства по отношению к тем лицам из социального окружения, которые пытаются управлять их поведением, заставляют держаться в социально допустимых рамках, а также выраженное стремление к доминированию. Подростки имеют неустойчивое эмоциональное состояние, которое мо-

жет проявляться в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции.

При нарушениях, либо совершенных проступках, такой ученик попадает на Совет профилактики Лицея, где главная цель - не наказать его, а найти ответ на три главных вопроса: что побудило к совершению проступка, какие чувства возникли после сложившейся ситуации, как не допустить подобного поведенческого акта в следующий раз. После этого с данным учеником строится индивидуальный маршрут профилактической работы.

Как показывает наш опыт, деструктивное поведение, чаще служит формой отреагирования физического и психического дискомфорта подростка, испытанного им стресса или фрустрации, а может выступать как средство достижения некоей значимой цели, повышения собственного статуса за счет самоутверждения. Чаще всего подросток не осведомлен о том, как иначе, как кроме деструктивных форм поведения, сохранить свою индивидуальность, защитить чувство собственной ценности, не знает способов как контролировать себя. Поэтому в своей работе основной акцент делаю на работе с самооценкой и мотивацией подростка, так как основные две причины подобного поведения, как показывает практика: протест или безысходность. Вся профилактика, в итоге, сводится к научению основным способам решения проблем, к коррекции устоявшихся форм фиксированного реагирования, чаще всего связанных с особенностями характера.

Именно характер, его особенности, явная выраженность каких-либо черт, способствуют неадекватному поведению подростков. Иногда эти черты настолько яркие, что их называют акценты. Иногда одни черты – акценты компенсирует другие, а некоторые при сочетании обостряются еще больше. Поэтому социальному педагогу необходимо владеть не только современными знаниями психологических типов личности, но и уметь пользоваться диагностическими инструментами для определения типа, а также визуально констатировать возможные акценты в характере подростка для прогнозирования его поведения.

Социальному педагогу важно помнить о трех критериях Ганнушкина-Кербикова, которые могут указывать на возможную патологию характера подростка, с которым необходимо начать коррекционную работу:

1. Черты относительно стабильны во времени и не меняются, несмотря на то, что у подростка был подобный проступок, и он получил за него наказание, но опыт не повлиял на дальнейшее поведение, как в поговорке «Каков в колыбельке, таков и в могилку».

2. Одни и те же черты характера в поступках обнаруживаются всегда и везде: и дома, и в школе, и на отдыхе, и среди знакомых, и среди чужих.

3. У подростка постоянно возникают одни и те же жизненные трудности в однотипных ситуациях, несмотря на опыт.

Задача социального педагога, задача классных руководителей, завучей по воспитательной работе как можно раньше разглядеть эти особенности поведения, которые можно диагностировать и корректировать в еще податливом возрасте, не допустить развития акцентуаций, компенсируя их развитием других черт. Существует несколько классификаций характера, но все они в итоге сводятся к определенному блоку черт характера (гипертимы, дистимы, циклоиды, эмотивы, истероиды, застывающие, педанты, возбудимые, тревожные, экзальтированные).

Считаю важным для социального педагога знание основных характеристик поведения каждого типа. Из своей практики могу констатировать, что «наш» контингент чаще всего имеет акцентуации гипертимную, демонстративную, возбудимую, застревающую.

Остановлюсь на самом частом типе акцентуации у подростков «группы риска» – гипертимном типе личности. Такие подростки отличаются большой подвижностью и общительностью с элементами фамильярности к взрослым, они часто в приподнятом настроении, оптимистичны, стремятся к лидерству и авантюрам. В коллективе их всегда «много», они шумливы и проявляют склонность к обращению на себя внимания любыми поступками, у них, как правило, выражена реакция эмансипации. Именно гипертимы плохо переносят дисциплину и регламентированный режим, тяготеют к одиночеству. У них половое чувство пробуждается рано и бывает сильным. Пытаясь лидировать среди асоциальных сверстников из легкомыслия, жажды развлечений, получения удовольствий, а также риска, сами становятся вдохновителями групповых правонарушений. Гипертимы проявляют интерес не только к групповому пьянству, но и к широкому кругу токсических средств.

Гипертимы не реагируют на замечания, игнорируют наказания, часто теряют грань недозволенного, кроме того у них отсутствует самокритичность. Педагогам и родителям необходимо сдержанно относиться к их необоснованному оптимизму и переоценке своих возможностей. Именно такие подростки чаще всего у нас в группе риска. Помня об их легкомысленности, склонности к аморальным поступкам, несерьезном отношении к обязанностям, следует постоянно «мягко» контролировать такого подростка. Из своего опыта работы с данным контингентом, а именно они (более половины учащихся, стоящих на разных видах учета) имеют доминирование данного акцента в характере, я предлагаю следующее.

Во – первых, мы заводим с таким подростком тетрадь работы над собой, где прописываем все ближайшие и отдаленные планы, то есть, по сути, занимаемся тайм – менеджментом. Определяем важные-неважные дела и срочные – несрочные. Корректируем и вычеркиваем в процессе работы ненужное. Для контроля дисциплинированности просим придумать себе «наказание» за каждое недоведенное до конца дело и невыполненное обещание. В этой же тетради фиксируем в письменной форме раз в неделю ответы на вопросы: «Какие положительные черты характера я проявил на этой неделе?», «Что негативного для окружающих во мне еще осталось?», «Что мне надо сделать, чтобы эти качества не мешали мне и другим людям?», после чего обсуждаем и разбираем самоанализ на встречах. Обязательно работаем с самооценкой, отвечая на вопросы: «что во мне есть привлекательного», «чем я могу быть интересен для окружающих». Иногда предлагаю выполнить задание: сделать хорошее дело и никому об этом не рассказывать. Проводим на встречах разные упражнения, ведущие к конструктивным поведенческим навыкам, например: «Я глазами других», «Это случилось. Что теперь делать?», «Что скажет про это мудрец?» и другие. И, безусловно, пытаемся, направить энергию подростка в социально – одобряемое русло, в нашем случае - это чаще всего спортивная деятельность.

Поскольку подростки «группы риска» нуждаются в помощи и поддержке, им остро не хватает понимания и заботы, мучает собственная неопределенность, осуждение и запрет в такой ситуации только ожесточат. Поэтому уже несколько лет в Лицее работает проект «Наставник». Наставники – это наши учителя, которые прикрепляются к подростку на основе взаимных сим-

пятий для воздействия на когнитивные процессы подростка из группы риска с целью повышения способности к принятию конструктивных решений. Основная задача учителя – наставника сводится не к тотальному контролю, а к тому, чтобы стать для подростка из группы риска значимым человеком, взрослым другом, обеспечить доверительные отношения для коррекции поведения в социально- одобряемом русле, к которому подросток всегда сможет обратиться за советом или получить моральную поддержку, если кажется, что весь мир против.

Основные шаги сотрудничества, которые происходят в данном направлении – это помощь в прояснении подростку ответов на вопросы о его картине мира (что ему нравится в своей жизни, что не нравится, что он хотел бы изменить), предложение вариантов ближайшего будущего, основываясь на интересах подростка, привлечение к массовым мероприятиям, внеурочной и кружковой деятельности, помощь и посредничество в решении вопросов между подростком и социумом.

Таким образом, психологическая компетентность современного социального педагога должна проявляться в построении реальных индивидуальных профилактических маршрутов с учетом мотивационно-личностной сферы подростка из группы риска, который включал бы в себя: диагностику мотивационной сферы, особенностей девиантного поведения, личностных характеристик (акцентуации характера); коррекцию на школьном уровне (тренинговые занятия и встречи с несовершеннолетними, стоящими на внутришкольном учете); профилактику в форме наставничества (вовлечение в разные активности и занятость в целом) и внеурочной деятельности и допобразования (исходя из мотивации подростка).

Список литературы

1. Баженов, В. Г. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников / В. Г. Баженов, В. П. Баженова. - Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. - 347 с.
2. Диагностический инструментарий в консультативной практике психолога [Текст] : практикум / Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Иркутский государственный университет", Факультет психологии ; составитель Т. А. Терехова. - Иркутск : Изд-во ИГУ, 2017. - 361 с.
3. Змановская, Е. В. Девиантное поведение личности и группы : [концепции девиантного поведения, основные формы поведенческих девиаций, психологиче-

- ский анализ групповых девиаций, девиации в правоохранительной среде, диагностика и коррекция девиантного поведения] / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. - Москва [и др.] : Питер, 2010. - 349 с.
4. Овчарова, Р. В. Справочник социального педагога / Р. В. Овчарова. - [2-е изд.]. - Москва : Сфера, 2007. - 478 с.
 5. Перешеина, Н. В. Девиантный школьник : профилактика и коррекция отклонений / Н. В. Перешеина, М. Н. Заостровцева. - Москва : Сфера, 2006. - 189 с.

**Влияние психологической компетентности учителя
на формирование познавательных универсальных учебных действий
у учащихся младшего школьного возраста**

*Папазян А. В.,
учитель начальных классов*

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования трактует изменения не только в содержании образования, но и способах его преподнесения учителем для целенаправленного формирования младшего школьника как субъекта учебно-познавательной деятельности. Идеология современной школы опирается на постулат о том, что необходимо воспитать человека, который будет готов учиться и приобретать новые умения на протяжении всей жизни. Системное развитие ученика как субъекта познавательной деятельности направлено на становление системы познавательных универсальных учебных действий, овладение обучающимся метапонятиями и метаумениями. Для того, чтобы воспитать у младшего школьника ценностные отношения к познавательной деятельности значима компетентность педагога, которая будет влиять на преподнесение предметного материала для развития ученика, его интеллектуального обогащения и свободы, обеспечивающих осознанный выбор способов деятельности и рефлексии.

Основные виды универсальных учебных действий в Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования: личностные (самоопределение, смыслообразование и действие нравственно-этического оценивания); регулятивные (целеобразование, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование); познавательные (общеучебные, логические, постановка и решение проблемы); коммуникативные (меж-

личностные, межгрупповые). В свою очередь, содержание познавательных универсальных учебных действий следующее:

- общеучебные универсальные действия и умения, такие как смысловое чтение, осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели, извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров, определение основной и второстепенной информации, умения ориентироваться и извлекать необходимую информацию из учебных текстов по предметам, понимать и переводить информацию, представленную таблично, графически или в рисунке, уметь производить действия со знаково-символическими средствами, строить речевые высказывания в устной и письменной речи, выбирать наиболее эффективные способы решения учебных задач в зависимости от условий;

- логические универсальные действия, такие как анализ результатов опытов и элементарных исследований, синтез полученных знаний, сравнение и сопоставление характеристик объектов по одному (нескольким) признакам, классификация и обобщение предметов, объектов и явлений, установление причинно-следственных связей, выдвижение гипотез и их обоснование, построение логических цепочек и доказательств, нахождение примеров в качестве доказательств выдвигаемых положений;

- действия по постановке и решению проблемы, такие как постановка и формулирование проблемы, высказывание предположений, обсуждение проблемных вопросов, составление плана по решению проблемы, обоснование выбора и способа решения, нахождение нестандартных способов решения, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера, содержательное наполнение которых обусловлено задачами достижения предметных и метапредметных результатов образования.

Для формирования универсальных учебных действий, активизацию познавательной деятельности и раскрытия индивидуальности ученика учитель должен владеть не только разнообразными образовательными технологиями и уметь работать с содержанием, но и придавать этому содержанию личностно – смысловую направленность.

Все это возможно только при развитой психологической компетентности педагога, в которой ключевыми элементами выступают: знания возраст-

ной психологии и их применение в образовательном процессе, социально-психологические знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности класса и конкретного ученика. При формировании познавательных универсальных учебных действий учителю необходимо помнить о возрастных психологических особенностях детей младшего школьного, а именно: высокой моторной активности; проявлении сенсорно-перцептивной активности как потребности в сенсорных новых впечатлениях, их воспроизведении, сохранении; реализации интеллектуально-волевой активности через инициативность, любознательность, интерес к выявлению связей и причинно-следственных отношений, объективации и воспроизведению «трудных» ситуаций; социальном диапазоне жизненных мотивов и эмоционально-выразительной активности.

Следует отметить, что важной составляющей психологической компетентности педагога являются психологические знания о сильных сторонах и ограничениях собственной профессиональной деятельности, специфических особенностях своей личности и умения строить конструктивное взаимодействие. Факторами развития психологической компетентности учителя являются его профессионально важные качества, такие как способность к рефлексии, эмпатию, гибкость, коммуникабельность, способность к сотрудничеству, сенситивность. При их наличии процесс обучения будет строиться по принципу «открытия новых знаний», с эмоционально-положительной установкой учащихся на обучение, совместной увлеченностью процессом, взаимоуважением при коммуникациях, правом на ошибку, возможностью переживать ситуацию успеха, быть постоянно включенным в обсуждение, размышления, поиск решений.

Таким образом, условием для формирования познавательных универсальных учебных действий является педагогическое взаимодействие на основе сотрудничества и сотворчества между участниками учебного процесса. Особенность этих отношений проявляется в совместной увлеченности образовательным процессом, групповыми формами деятельности, соревновательными нотками, наличием педагогического такта, оптимизма, поощрения конструктивных и творческих способов решения поставленных задач, а также отличается дифференцированным подходом.

Средством формирования познавательных универсальных учебных действий является преподнесение содержательного контента образования: актуальность и личностная значимость для ученика полученного знания, насущная практическая необходимость в данном знании для жизни, наглядность и презентация контента, исторический аспект и занимательность фактов, наличие эффекта парадоксальности и удивления, использование произведений искусства и литературы и др. Очень часто использую подачу содержательного контента через проблемные ситуации, например, предъявляю противоречивые факты или разные точки зрения на изучаемое явление, предлагаю найти житейское объяснение или практическое применение, предъявляю научные факты посредством презентации видеоряда или эксперимента.

Одним из способов формирования познавательных универсальных учебных является дифференцированный подход в обучении, на уровне возможностей каждого ученика, поскольку класс состоит из учащихся с разным развитием, разной подготовленностью, разной успеваемостью и отношением к учению, разными особенностями внимания и памяти, разными типологическими особенностями. В своей деятельности мною используются карточки с дифференцированными заданиями по уровням: творчества (от выполнения по образцу до нестандартных олимпиадных заданий), трудности, объему. Свой уровень может определить сам ученик и выбрать соответствующую карточку: красный – высокий уровень, желтый – средний уровень, зеленый – простой уровень. Положительные стороны такой дифференциации: свобода выбора, формирование Я-концепции (ситуация успеха у каждого, повышение самооценки у слабых учеников), повышение уровня мотивации, развитие рефлексии. Также применяю работу в группах по 8 человек, когда каждая группа работает с учителем по 7 - 10 минут (это оптимальная продолжительность эффективной интенсивной работы), в то время как другие группы самостоятельно выполняют полученные задания. Так за урок каждая группа и, следовательно, каждый ученик имеет возможность поработать с учителем, а у учителя есть возможность равномерного распределения внимания. Еще интересным дифференцированным приемом считаю индивидуальные задания для предупреждения типичных ошибок конкретного ученика.

Формами развития познавательных универсальных учебных обучающихся в начальной школе являются нетрадиционный или интегрированный

урок с применением активных методов обучения, основанных на системно-деятельностном подходе.

В своей работе использую нетрадиционные уроки таких типов: урок – погружение, урок- пресс-конференция, урок - взаимообучение, урок - аукцион, урок - поиск истины, урок - парадокс, урок - литературная гостиная, урок - бюро находок, урок - экскурсия, урок - сказка, урок - соревнование.

Очень часто провожу интегрированные уроки, где происходит фрагментарное обращение к общей проблематике в разных областях, и которые дают возможность для формирования у учащихся целостной картины мира, общего восприятия различных сторон жизни. Бинарные уроки проводить в начальной школе не представляется возможным, в силу загруженности учителей – предметников, а интегрированные уроки в силу специфики начальной школы, где большинство предметов ведет один преподаватель, проводить удобно и действенно, так как получается вырваться за рамки одной учебной дисциплины и наглядно продемонстрировать как всё в мире взаимосвязано, развить эрудицию обучающихся. Интегрированные уроки положительно влияют на развитие самостоятельности, познавательной активности и интересов учащихся, а также способствуют активизации мыслительных процессов, побуждают к обобщению знаний. Интеграцию использую как внутрипредметную, так и межпредметную, именно она вырабатывает умение у обучающегося пользоваться материалами по одному предмету при изучении другого, то есть комплексно овладевать знаниями. На мой взгляд, хорошее основания для проведения интегрированных уроков дает сочетание предметов: литературное чтение - русский язык, литературное чтение - окружающий мир – кубановедение, литературное чтение – рисование, литературное чтение -кубановедение – математика, математика – окружающий мир, математика – технология. Темами таких уроков могут быть: «Хлебосольный Краснодарский край», «Народные приметы», «Магия числа в сказках», «Математика в моем организме», «Геометрические фигуры и оригами», «Герои мифов в живописи и скульптуре», «Самое синее Черное море в цифрах».

Технологиями формирования познавательных универсальных учебных являются игровая деятельность, проектная деятельность, ИКТ.

Требование учебных программ и образовательного стандарта в современном образовательном пространстве – это использование информационно-

коммуникационных технологий. Использование компьютера на уроках позволяет сделать процесс обучения не только дифференцированным и динамичным, но и способствует развитию познавательного интереса и мотивации обучающихся, поскольку у большинства современных младших школьников преобладает клиповое мышление, и визуальное восприятие доминирует над слуховым.

Эффективным средством развития познавательной деятельности, наряду с учебной, приоритетной является в начальной школе – игровая деятельность, ценность которой в том, что она позволяет осуществлять свободный выбор с учетом личных интересов. Как писал В.А. Сухомлинский: «Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [4, с. 33]. Создание игровой атмосферы позволяет не только развивать познавательный интерес и активность, но и удерживать внимание обучающихся. Я часто использую различные дидактические игры на уроках: математический футбол, математическая рыбалка, математические фокусы, логическая концовка и другие (на математике); анаграммы, узнай по описанию, рассели животных, календарь, пищеварительная цепочка и другие (на окружающем мире); орфографическое лото, шифровальщик, правда – ложь, сочинялки (лимерик, хайку, четверостишие), слово в слове (на русском языке); «зачин» (в виде притчи, загадки, кроссворда, внесения черного ящика, секретного письма), игра на знание авторов, произведений, героев на «дежурную букву» (на литературном чтении).

Поскольку именно познавательный интерес способствует активному и творческому овладению знаниями, побуждает к самостоятельной деятельности, одной из важных задач учителя является выявление имеющихся интересов учеников для дальнейшей самостоятельной проектной и исследовательской деятельности. В этом возрасте существуют психологические новообразования в виде произвольной саморегуляции поведения: произвольность психических функций, рефлексия, внутренний план деятельности, развитию которых способствует проектная деятельность.

Проектная деятельность ведет и к развитию личностных качеств ученика (трудолюбия, ответственности, самоконтроля и рефлексии) и творческих способностей, оказывает влияние на познавательную сферу. Поэтому уже с первого класса включаю учеников в данное направление, которое орга-

нично вписывается в образовательный процесс. Сначала это погружение первоклассников в совместную проектно-исследовательскую деятельность по реализации коллективных мини – проектов и пробных исследований, через организацию разновозрастного сотрудничества с учащимися пятых классов – моими выпускниками. Затем это групповые мини – проекты, под руководством учителя, где ребята овладевают навыками сотрудничества, научаются разным средствам получения информации, учатся представлять результаты познавательной деятельности в виде рисунка, модели, макета и оценивают свою деятельность по критериям, предложенным учителем.

Со второго класса и далее практикую парные и индивидуальные исследования по темам с учетом детской инициативы и постепенной практической реализацией всех этапов исследования, оформлением и предъявлением результатов, развиваю коммуникативные умения за счет презентации и контактов за пределами класса с результатами выполненных работ. Отмечу, что при работе над проектами учитываю психолого – физиологические особенности младших школьников, темы предлагаю тесно связанные с предметным содержанием, а проблему помогаю сформулировать, затрагивая зону ближайшего развития каждого ребенка, то есть предлагаю «посильные» проекты, на проект отвожу от одной до четырех недель, стараясь поддерживать мотивацию и познавательную активность.

Таким образом, представленные выше условия, средства, способы, формы и технологии помогают психологически компетентному педагогу сформировать познавательные универсальные учебные действия и способствуют раскрытию индивидуальности каждого ученика.

Список литературы

1. Бордовская, Н. В. Психология и педагогика : [Текст] : предметная область психологии и педагогики, личность и ее развитие, познавательная, учебная и профессиональная деятельность, общение в семейной, образовательной и профессиональной среде, психологический и педагогический практикум : учебник для студентов высших учебных заведений / Н. В. Бордовская, С. И. Розум. - Москва [и др.] : Питер, 2011. - 620 с.
2. Гин, А. А. Приемы педагогической техники [Текст] : свобода выбора, открытость, деятельность, обратная связь, идеальность : пособие для учителя / Анатолий Гин. - 15-е изд. - Москва : ВИТА-ПРЕСС, 2018. - 112 с.
3. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы : учебник для студентов педагогических училищ и колледжей, обучающихся по группе специальностей "Образование" / И. П. Подласый. - Москва : ВЛАДОС, 2008. - 463 с.

4. Сухомлинский, В. А. Сердце отдано детям : [Перевод] / Василий Сухомлинский. - 2-е изд. - М. : Прогресс, 1985. - 327 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373 с изм. и доп.) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/>

Формирование коммуникативных компетенций младших школьников при решении проектных задач

Еремина Е.В.,

учитель начальных классов высшей категории

Акопова Я.А.

учитель начальных классов высшей категории

*Интерес к учению появляется только тогда,
когда есть вдохновение,
рождающееся от успеха в овладении знаниями;
без вдохновения учение превращается для детей в тягость.
В.А. Сухомлинский*

Все мы помним о том, что результатом начального образования (наряду со сформированными конкретными предметными знаниями и умениями) должны стать метапредметные компетенции. 16 метапредметных компетенций можно объединить в 4 группы:

1. Умение учиться. В эту группу входят такие метапредметные компетенции, как способность учащегося принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности; обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения задачи, находить недостающие знания и осваивать недостающие умения. Сформированное умение учиться проявляется в использовании различных способов поиска, сбора, обработки, анализа и интерпретации информации в соответствии с познавательными задачами
2. Способность решать творческие задачи. В Стандарте представлены две метапредметные компетенции, сформулированные как освоение способов решения проблем творческого и поискового характера и способность осо-

знанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах.

3. Обобщенные мыслительные действия, а именно:

- формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;
- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;
- использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;
- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;
- овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета;
- овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами;
- умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.

4. Способность решать социальные задачи. К этой группе можно отнести следующие метапредметные компетенции:

- формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;
- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;
- готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь

свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

- определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;
- готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества.

Эти метапредметные результаты освоения учениками начальной школы основной образовательной программы или, так называемые, компетенции должны отражать формирование у детей УУД: познавательных, регулятивных, коммуникативных. Отследить и оценить метапредметные УУД школьников позволяет проектная деятельность, где ребенок может показать свои компетенции в конкретной ситуации: умение пользоваться арсеналом разных средств в новой, незнакомой, нестандартной ситуации. Но, все мы знаем, что проекты для конкурса «Шаги в науку», «Я - исследователь» очень часто реализуются при масштабной помощи родителей, а иногда – идеи также транслируют родители, а не ребенок. Сложно бывает оценить степень авторства и замысла ребенка, насколько он сам освоил для себя алгоритм проектов, насколько самим учеником осмыслены выводы, готов ли он вести диалог, отступать от заученного текста. Однако все это позволяет решить проектная задача, используемая на урочной и внеурочной деятельности.

Как взаимосвязаны понятия «проектная деятельность» и «проектная задача»? Проектная деятельность - это процесс реализации проектной задачи, а проектная задача - часть проектной деятельности. И в первом, и во втором случае есть: замысел - действия – результат. Отличие проектной задачи от проекта заключается в том, что для решения этой задачи школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы в виде набора заданий в школе и требуемых для их выполнения данных.

Особую роль проектные задачи играют в становлении учебного сотрудничества в малых группах, где в полном объеме формируются коммуникативные компетенции младших школьников. Взаимодействуя в группе, дети понимают, что для достижения общей цели всем участникам необходимо договариваться между собой, вырабатывать общую стратегию решения задачи,

распределять обязанности, осуществлять взаимопомощь в процессе решения задачи. Таким образом, решение проектных задач способствует воспитанию чувства ответственности, формированию умений общаться, договариваться, чутко относиться к сверстникам.

Проектные задачи меняют практически все составные части образовательного процесса: систему оценивания, тип отношений школьников друг с другом и с педагогом, отбор учебного содержания. Проектные задачи могут быть предметными и межпредметными, в любом случае, главное условие, позволяющее отнести задачу к классу проектных, - это возможность переноса известных детям способов действий (знаний и умений) в новую для них практическую ситуацию, где итогом будет реальный детский «продукт». Данный модуль может носить интегративный характер (математика, окружающий мир, русский язык, ИКТ, др.). Метапредметные действия, на которые опирается проектная задача:

1. Умение анализировать данную информацию с точки зрения заданного условия конкретного задания.
2. Умение читать модели, схемы, таблицы для решения поставленных задач.
3. Умение самостоятельно создавать знаково-символическую модель в соответствии с заданными условиями.
4. Умение критически относиться к информации и видеть ошибки.
5. Владение комбинаторными умениями.
6. Умение обобщать полученную информацию (для выполнения итогового задания).
7. Умение договариваться для выполнения коллективно-распределительной работы при решении ряда задач.
8. Умение выбирать оптимальный вариант решения задачи.
9. Умение объективно оценивать себя, рефлексировать.

В ходе решения системы проектных задач у младших школьников могут быть развиты следующие способности:

- рефлексировать (видеть проблему; анализировать сделанное – почему получилось, почему не получилось; видеть трудности, ошибки);
- целеполагать (ставить и удерживать цели);
- планировать (составлять план своей деятельности);

- моделировать (представлять способ действия в виде схемы-модели, выделяя всё существенное и главное);
- проявлять инициативу при поиске способа решения задачи;
- вступать в коммуникацию (взаимодействовать при решении задачи, отстаивать свою позицию, принимать или аргументировано отклонять точки зрения других).

В 1–3 классах основная педагогическая цель проектных задач – способствовать формированию разных способов учебного сотрудничества. Основным методом – встроенное наблюдение. У эксперта-наблюдателя, которым является учитель, будет карта наблюдения, которая нужна для анализа. Наша карта наблюдения выглядит следующим образом, ее, бесспорно, можно трансформировать и усовершенствовать, добавив свои наблюдения для оценки выполненной проектной задачи и работы в группе.

№	Вопрос	Ответ	Итог 0-1-2-3-4-5
1	№ группы и ее участники		
2	Как группа приступила к работе? (Сразу стали выполнять задание, сначала ознакомились с заданием, ознакомились с дополнительными материалами, обратились за разъяснениями к учителю и т. п.)		
3	Сформулировала ли группа стоящую перед ней задачу? (Насколько адекватно: точно /ошибочно, самостоятельно /не самостоятельно.)		
4	Была ли спланирована работа группы, или участники групп приступили к работе стихийно?		
5	Как члены группы распределяли задания между собой? (Распределение осуществлено по желанию, распределял лидер)		
6	Соответствовало ли распределение заданий возможностям участников?		
7	Соответствует ли распределение обязанностей между членами группы реальной работе группы?		
8	Взаимодействовали ли члены группы в ходе работы? Каким образом? В чем проявлялось взаимодействие? (Участники обсуждали свои решения, помогали друг другу по запросу и т. п.)		
9	Был ли в группе лидер? Если да, то каким образом он появился: по собственной инициативе, стихийно, по решению всей группы?		
10	Как была организована работа на завершающем этапе при создании конечного продукта?		

	(Можно констатировать общее обсуждение; каждый представил свои результаты, но они не обсуждались группой и т. п.)		
11	Опишите климат и взаимоотношения в группе: доброжелательная обстановка, взаимопомощь, ссоры, никакого содержательного общения и т. п. Если были конфликтные ситуации, то как они разрешались?		

Также мы предлагаем ребятам в 1–3 классах бланки самооценки ребенка, которые усложняются и выглядят примерно следующим образом.

Рефлексивная анкета (заполняется каждым участником по окончании работы в микрогруппе) _____

Поставь галочку на оценочной шкале:

1. Оцени, насколько интересной показалась тебе проектная задача «Экскурсия по родному краю»

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Оцени, насколько сложными для тебя оказались предложенные задания

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. Оцени свой вклад в решение проектной задачи (насколько ты оказался полезен своей группе при решении заданий)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4. Оцени, насколько дружно и слаженно работала твоя группа

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5. Хотел бы ты работать еще раз в этой же группе? (Обведи)

Да

Нет

Почему? _____

В 4 классе ситуация с проектными задачами меняется. Здесь основной педагогической целью становится выявление у школьников способности к переносу известных способов действий в новую для них модельную ситуацию. Способы учебного сотрудничества, приобретённые в первые три года обучения в школе, становятся средством для эффективного решения проектной задачи. Оценка взаимодействия учащихся при работе в малой группе проводится путём экспертного наблюдения и самооценки учащихся, оформляется в виде экспертного листа, в котором фиксируются действия учащихся в процессе решения задачи. На основании собранных данных делается общий

вывод об уровне сформированности ряда умений и выстраивается коррекционная работа с классом или отдельными обучающимися по формированию тех или иных критериев: учебных, информационных, коммуникативных, личностных, регулятивных. Эту работу по отслеживанию сформированности умений мы ведем третий год, пока есть положительная динамика, мы все анализируем, оформляем в таблицы, ведем подсчет и к концу года, мы можем оценить как изменились показатели наших учеников по сравнению с первым и остальными срезами, и оценить результативность как в целом по классу, так и результаты роста каждого конкретного ребенка, что особенно ценно.

Какими образовательными ресурсами мы пользуемся, чтобы придумать проектные задачи? Нам нравятся такие ресурсы, как Российская электронная школа <https://resh.edu.ru/>, Фоксфорд, Школьная лига РОСНАНО <http://www.schoolnano.ru/>, Образовательная онлайн платформа СТЕМФОРД <https://edunano.ru/>, Кот Шрёдингера <https://www.kot.sh/> и другие, на которых есть идеи для маленьких экспериментов, наблюдений, видеоматериал.

Примеры проектных задач по естественному циклу:

«Это просто космос» - задания на знание космонавтов, год их полета, порядок планет в солнечной системе и др.

«Это мой город в цифрах» - задание на численность населения, маршруты, расположение, количество школ, учеников, межнациональный состав, памятники и т.д.

«Мои посадки» - задание на ландшафтный дизайн, знание растений, комбинирование их, количество закладки удобрений.

«Самое – самое животные» - задание на поиск уникальности разных семейств животных

«На нашей планете есть...» - про 5 океанов, про 6 материков, про чудеса света и др.

«Мой супер-организм» - количество костей, размеры, функции и др.

К любой проектной задаче сначала составляется паспорт. Пример проектной задачи для естественных дисциплин в урочной деятельности во 2 классе Лицея.

Паспорт проектной задачи

	Тип проектной задачи	Межпредметная (математика, окружающий мир) проектная разновозрастная задача
2.	Место проектной задачи в образовательном процессе	Проводится в конце учебного года во 2 классе, рекомендуемое время проведения - до 2-х уроков
3.	Дидактические цели	<ol style="list-style-type: none"> 1. Комплексное использование освоенных математических и естественнонаучных знаний и умений в нестандартных условиях квазиреальной ситуации. 2. Апробация умения пользоваться моделями, схемами и таблицами для поиска оптимального решения задачи. 3. Обучение умению верно восстанавливать недостающую в таблице информацию, составлять схему движения с учетом заданного направления движения. 4. Апробация способов сотрудничества в микрогруппах при решении ряда практических задач: распределение обязанностей, выполнение персональных заданий, коллективное обсуждение результатов, взаимоконтроль 5. Сотрудничество в микрогруппах при решении ряда практических задач
4.	Предметные знания и умения и метапредметные действия, на которые опирается задача	<p>Предметные</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Пешие туристические маршруты Кавказского заповедника (протяженность, трудоемкость прохождения) 2. Скорость, длина, расстояние. 3. Единицы веса. 4. Флора и фауна Краснодарского края. 5. Сложение и вычитание, умение применить знания порядкового счета для расположения объектов в пространстве при заданном направлении движения. <p>Метапредметные</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Умение анализировать данную информацию с точки зрения заданного условия конкретного задания. 2. Умение читать модели, схемы, таблицы для решения поставленных задач. 3. Умение самостоятельно создавать знаково-символическую модель в соответствии с заданными условиями. 4. Умение критически относиться к информации и видеть ошибки.

		<p>5. Владение комбинаторными умениями.</p> <p>6. Умение обобщать полученную информацию (для выполнения итогового задания).</p> <p>7. Умение договариваться для выполнения коллективно-распределительной работы при решении ряда задач.</p> <p>8. Умение выбирать оптимальный вариант решения задачи.</p> <p>9. Умение объективно оценивать себя, рефлексировать</p>
5.	Планируемый педагогический результат	<p>Умение применять предметные навыки в нестандартных условиях.</p> <p>Умение создать конечный продукт — разработать оптимальный объем наполняемости рюкзака для похода, план передвижения.</p> <p>Продуктивное взаимодействие в ходе коллективно-распределительной деятельности в группе, степень участия каждого члена группы в разрешении проектной задачи</p>
6.	Критерии оценивания	<p>Правильность выполнения предметных заданий.</p> <p>Составлен оптимальный маршрут (т. к. данная проектная задача предполагает несколько правильных решений, крайне важным становится привлекательность разработанного проекта с точки зрения массы продуктов, их питательности, правильности выбранного маршрута с точки зрения физических и временных затрат, а также отсутствия противоречий в предлагаемых решениях.</p> <p>Продуктивность взаимодействия учащихся в микрогруппе при выполнении отдельных заданий и при «сборке» конечного продукта</p>

Пример проектной задачи

по естественному циклу для внеурочной деятельности

Занятия по внеурочной деятельности в нашем Лицее проходят по методу мастерских, новое – всегда хорошо забытое старое. Это метод французской образовательной школы. За 40 минут ребенок создает продукт и открывает для себя что-то новое. Внеурочные занятия по этой технологии проходят раз в две недели и включают в себя 5 обязательных этапов, помогающих школьнику раскрыться и взаимодействовать в группе. Содержательно они могут быть любыми, все зависит от творчества каждого из нас!

Первый этап - «индуктор» - начало, мотивирующее творческие действия каждого участника. Это апелляция к ассоциативному и образному мышлению, ею может быть задание «вокруг» слова, предмета, рисунка, воспоминания. Здесь важно присутствие чего-то неожиданного, загадочного и обязательно лично значимого.

Второй этап - «деконструкция» - работа с материалом: текстом, звуком, схемами, моделями; превращение «организованного» материала в «неорганизованный»: смещение явлений, слов, событий в тот хаос, из которого когда-то родились свет и тьма, с последующей «реконструкцией» - структурированием своего мира, рисунка, закона, обладающего системно выраженным смыслом.

Третий этап - «социализация» - сравнение своей деятельности с деятельностью остальных, работа в малой группе, в диалоге, представление какого-то промежуточного результата своего труда: не оценить работу другого, а дать самооценку и провести самокоррекцию в соответствии с «девизом»: «Я могу ошибаться, ты можешь ошибаться, но совместными усилиями мы можем постепенно приближаться к Истине» (К.Поппер).

Четвертый этап - кульминация творческого процесса, «разрыв» - это озарение, новое видение предмета в результате сотворчества, переход к новому осознанию явления.

Пятый этап - «рефлексия» - самоанализ, реализация желания высказаться, прочитать, показать то, что создал.

Приведем пример тематического занятия по теме «Нострадамус», позволяющего детям мыслить, развивать кругозор, работать в группе, подобные занятия несут лично-значимую информацию, позволяющую развиваться и способствуют поддержанию на уровне двух посылов: ХОЧУ учиться, МОГУ учиться.

Первый этап: знакомство с героем

Мишель Нострадамус известен всему миру как прорицатель или провидец. Точная дата рождения Нострадамуса неизвестна - или 14, или 21 декабря, или в 1503, или в 1504 год. Астролог родился в городе Сен-Реми-де-Прованс. Это был небольшой город во Франции, сейчас там установлен фонтан в честь него. Нострадамуса на самом деле звали Мишель де Нострадам, это имя было дано при рождении, но, когда он стал взрослым, он стал писать свою фамилию на латинский манер, интересно, что ее можно перевести как «Звездный Адам». Его далекие предки были придворными лекаря-

ми. Родители имели образование и были богатыми людьми. В детстве он жил с дедом, который обучил его разным языкам: латыни, греческому, ивриту, а также астрологии и математике. Юного Мишеля особенно увлекало изучение звезд на небе, астрология оказалась самой интересной наукой для него. Дед Мишеля был не только врачом, но и астрологом, математиком и философом. В 14 лет Мишель де Нострадам отправился на учёбу в университет, где учился сначала грамматике, риторике и логике, а позже - геометрии, арифметике, музыке и астрологии. В 1519 в городе разразилась чума, и Мишель бросил учёбу, решив стать врачом и найти способ лечения чумы. Но он так и не нашел лекарства от этой болезни. Исследователи его жизни пишут, что однажды Нострадамус предсказал судьбу двух поросят на приёме у важной особы: белого поросёнка, сказал он, съест волк, а чёрного подадут на обед. Чтобы посрамить Нострадамуса, хозяин велел заколоть белого поросёнка, но тот уже был съеден волком, и повар заколол чёрного, в чём затем признался. А еще однажды он помог королевскому слуге найти потерянную породистую собаку. Но самая громкая слава была связана с предсказанием гибели на турнире короля Франции Генриха II. После этих событий Нострадамус получил признание при королевском дворе. Его предсказания очень запутаны, так как Нострадамус активно пользовался иносказательными возможностями разных языков, наполняя свои предсказания анаграммами, устаревшими словами, используя сокращения и новообразованные слова. Поэтому до сих пор с его предсказаниями не могут разобрататься. Говорят, что все его портреты срисованы с портрета, который написал его сын. Нострадамус верил, что события мировой истории циклически повторяются, потому что повторяются планетные конфигурации и происходят одинаковые знаменья. И он описал события прошлого в надежде, что таковые снова произойдут в будущем. Для того времени знаменитый предсказатель Нострадамус прожил очень долгую и полную приключений жизнь. Он успел внести весомый вклад далеко не только в мистические науки, но также стал одним из самых известных медиков того времени, помогал больным и был знаменитым меценатом: на его деньги построено много исторических сооружений.

Индуктор

- Как вы думаете, почему у Нострадамуса была склонность к предсказаниям?
- А вы верите в предсказания?
- Случалось ли вам в жизни предсказывать события? Расскажите о таких случаях.
- На гербе Нострадамуса изображались две орлиные головы черного цвета вместе с парой золотистых колеса на фоне красного цвета. Девиз гласит «Богу единственному», если перевести его с латыни. Считается, что головы ор-

лов указывают на главную задачу врача - борьбу с болезнями. А если бы каждый из вас был предсказателем, что бы было на вашем личном гербе?

- Нарисуйте и расскажите, что значат детали, знаки, может быть, животные или растения на вашем гербе.

- Какие способы предсказания будущего известны людям? (гороскопы, сны, гадания). Какие из них знакомы вам?

- Почему некоторые люди с интересом относятся к предсказаниям?

- Отчего одни предсказаниям верят, а другие – нет?

Деконструкция/реконструкция

- Представьте, что каждый из вас превратился в предсказателя... Что произойдет на нашей планете, если:

все собаки начнут разговаривать человеческим голосом;

люди научатся летать, как птицы;

оживут все сказочные герои;

дождь будет идти, не переставая;

все люди будут угадывать мысли друг друга.

Социализация (работа в группах)

- Поделитесь в группе своими предсказаниями будущего, начиная со слов «Скоро...».

Выберите вместе наиболее интересные прогнозы. Обсудим их.

- А теперь подумаем вместе, какие хорошие изменения могут в будущем случиться в нашем мире, может даже самые необыкновенные.

Кульминация (рефлексия)

- Представьте себе, что вы на прогулке... Вы идете по дороге, которая вам нравится, наслаждаясь впечатлениями от окружающего мира... Вы чувствуете себя легко и свободно, вы открыты всему, что можете видеть и слышать, всему, что происходит вокруг вас... Представьте себе, что с неба к вам медленно спускается какое-то письмо и ложится на землю прямо около ваших ног... Вы останавливаетесь и поднимаете его... Что оказалось в вашей руке? Это запечатанный конверт, сложенный листок или что-то другое? Написано ли на нем имя отправителя? Кто указан в качестве адресата? Хочется ли вам прочесть это послание? Представьте, что вы открываете это послание с небес... Что там написано? Что вам хочется сделать с этим посланием? Задуматься над ним? Выбросить его? Забыть о нем? Может быть, что-то еще? Те-

перь возвращайтесь сюда и откройте глаза... Возьмите листок бумаги и напишите на нем то, что было в полученном вами послании.

-Кто желает поделиться посланием и обсудить его?

Таким образом, использование Проектных задач в школе позволяет:

1) детям:

- получить эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие из них вообще не могут включиться в общую работу класса без принуждения, у робких и слабо подготовленных детей развиваются симптомы школьной тревожности, а у лидеров портится характер;
- попробовать свои силы в ситуации, где нет давящего авторитета учителя и внимания всего класса;
- приобрести опыт выполнения важнейших функций, составляющих основу умения учиться (контроль и оценка, целеполагание и планирование);
- приобрести навыки разновозрастного общения.

2) учителю:

- отслеживать динамику сформированности метапредметных и личностных результатов у обучающихся начальной школы;
- использовать дополнительные средства вовлечения детей в содержание обучения;
- органически сочетать «обучение» - «развитие» - «воспитание», одновременно строить личностно-эмоциональные и деловые отношения детей;
- вести систематическое наблюдение (мониторинг) за формированием учебного сотрудничества в классе, в группе

Результаты работы над проектными задачами на конец начальной школы:

1) к концу переходного этапа у учителя должны сложиться отношения доверия как с детьми, так и с их родителями;

2) у детей в классе должны сложиться отношения учебного сотрудничества; они должны пытаться решать возникшие проблемы неагрессивно, проявляя самокритичность и дружелюбие;

3) дети могут пытаться строить своё действие с учётом действий партнёров, обнаруживать различие эмоциональных состояний участников совместного действия;

4) ученики могут стать инициативными: в поиске недостающей информации с помощью умных вопросов, в предложении партнёру плана совместного действия, в организации совместного действия;

5) в области контроля и оценки своих действий ученики могут оценивать свои работы по заданным учителем критериям с помощью принятых в классе способов, участвовать вместе с учителем в выработке критериев оценивания, соотносить свою оценку с оценкой учителя, обнаруживать совпадения, сходство и различие результата своих действий с образцом, пользоваться «доской достижений».

И хочется отметить, что главные постулаты, которые должен присвоить в свой личный план выпускник начальной школы: «Хочу учиться!» и «Могу учиться!».

Список литературы

1. Ворожбитова, А.А. Формирование речемыслительной культуры младших школьников на базе алгоритмов текстовых действий: монография / А. А. Ворожбитова, А. Ю. Петровская. - 2-е издание, стереотипное. - Москва : ФЛИНТА, 2017. - 176 с.
2. Степихова В. А. Педагогические мастерские в опыте учителей : метод. пособие / В. А. Степихова; С.-Петербур. акад. постдиплом. пед. образования, Каф. педагогики соц. творчества. - 4-е изд., доп. - Санкт-Петербург : СПБАППО, 2005 (Тип. С.-Петербур. акад. постдипломного пед. образования). - 118 с.
3. Формирование коммуникативной компетентности школьников [Текст] : [монография] / [Трубицина О. И. и др.] ; [под общ. ред. Андреевой Н. Д.] ; Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена", Науч.-исслед. ин-т общего образования. - Санкт-Петербург : Свое изд-во, 2013. - 131 с.
4. Формирование универсальных учебных действий младшего школьника : учебно-методический комплекс по дисциплине : курс лекций / Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова" ; [составитель М. Л. Мальчевская]. - Абакан : Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, 2017. - 74 с.

Личностно – психологический аспект при изучении истории

*Пололин В.А.,
учитель истории и обществознания первой категории*

*История мира –
это биография великих людей.
Т. Карлейль*

В настоящее время, одной из самых актуальных психолого - педагогических проблем, которая не уходит от внимания многих учителей, является формирование познавательного интереса обучающихся к предмету истории через призму личностных сопереживаний исторической личности и пониманию жизненного сценария через личностные качества и мотивы поведения этой личности.

Существует тезис, что историю делают личности. История в школьном возрасте лучше усваивается через «человеческую» ее сторону, через судьбы конкретных людей. История через биографию исторического деятеля, изучение интересных и противоречивых фактов успешных и ярких людей разных эпох не позволит ученику остаться равнодушным к предмету. Учитель, который является не только транслятором, но и продумывает до мелочей педагогический дизайн урока, способствует исследовательской активности и растит думающего ученика.

Именно биографические жизнеописания интересных исторических личностей и их осмысление в разновекторном поле ведут к развитию познавательного интереса. Для организации урока в данном направлении учителю истории следует помнить ряд важных моментов:

В школьном возрасте историю гораздо проще усвоить и понять, используя «человеческое лицо» или судьбу конкретного человека, его жизнь, характер, мотивацию поступков.

Учащиеся готовы брать пример с некоторых исторических личностей, поэтому роль учителя в формировании отношения к конкретным личностям глобальна и позволяет обрести кумира среди влиятельных личностей в истории, оставивших позитивный след.

При формировании знаний у учащихся необходимо учитывать однофамильцев среди выдающихся и известных деятелей, а также прозвища, клички и метафорические сравнения, которые не только несут в себе содержательную нагрузку, но и станут своеобразным якорем в структуре полученных знаний.

В истории на протяжении ряда лет можно встретить публикации с диаметрально противоположным отношением к историческим личностям. В связи с чем необходимо использовать разные точки зрения на поступки исторических личностей с целью исключить у учащихся ошибочные выводы о роли и деяниях определенных правителей.

Поисковый запрос в интернете на тему «Влиятельные личности в истории» выдает пользователям 5890000 результатов, что позволяет констатировать высокий интерес к данным публикациям и обширное количество материалов по биографическим данным исторических личностей и по многочисленным мнениям относительно ответа на вопрос «Кто значимее?». Например, алгоритм, который распределяет исторические личности по показателю важности в Википедии, длине статьи, читаемости, достижениям и известности показывает рейтинг самых влиятельных личностей в истории человечества. Несмотря на то, что выводы не лишены некоего противоречия, согласно рейтингу, самой значимой личностью в истории является Иисус Христос, на втором месте - Наполеон, а на третьем – пророк Мухаммед. Примечательно, что в сотню самых значимых личностей вошло всего три женщины: королева Елизавета I, королева Виктория и Жанна д'Арк. Также неожиданным видится 7-е место Адольфа Гитлера, 9-е место Александра Македонского, 15-е - Юлия Цезаря, 18-е - Иосифа Сталина. Это свидетельствует о том, что именно от позиции учителя будет зависеть рейтинг исторических личностей, сформированный в картине мира ученика. Именно учитель способен поэкспериментировать с критериями, основанными на славе, популярности, степени таланта, добродетели и других достоинствах. Именно учитель, используя личностно – психологический аспект, занимательные и поучительные факты при отборе контента урока, способен показать, как жили отдельные личности, как влияли на ход событий всей истории, что в конечном счете запоминается и усваивается учащимися с большим желанием, чем оперирование событиями, фактами, датами, процессами вне воздействия на них ярких личностей.

На протяжении всей истории были разные лидеры: диктаторы и доброжелательные монархи, которые смогли буквально перевернуть события своего времени и войти в историю, смогли покорить мир, возвеличить свои страны, достигнуть богатства и славы. Нельзя выбросить из истории имена людей, сыгравших в ней крупную роль, как позитивную, так и негативную. История - процесс субъективный, он вершится по воле людей, а не объективных законов природы.

Исторические личности совершали поступки, от которых зависела судьба страны. Они принимали решение и за себя, и за весь народ. Они были разные и непохожие, им всегда будут приписывать определенные личностные качества, приносящие осуждение или похвалу: щедрость или скупость, благотворительность или алчность, верность или предательство, жесткость или мягкость, приветливость или надменность, целомудрие или развратность, робость или смелость, искренность или лукавство. Кроме того, нельзя не согласиться, что все правители обладали либо добродетельными, либо дурными качествами, каждый из них – харизматичен и индивидуален, со своими пороками, которые возможно в силу обстоятельств могли стать добродетелью и обеспечить процветание и благополучие всего народа, могущество государства. Ученики должны видеть, как творится история, как она зависит от взглядов, ценностей, идеалов отдельных людей, выбора поступков, влияния обстоятельств. Именно поэтому, биографический подход очень важен в понимании событий, которые вершились с участием этого человека.

В своей работе с историческими личностями я применяю следующие методические приемы при освоении материала: оценка личностей по отдельным, но ярким штрихам к их портретам, будь то примеры из службы, повседневной жизни, увлечений и т.д.; сравнительный анализ однородных качеств в деятельности личностей, например, руководителей государств, главных реформаторов, полководцев и т.д.; оценка личностей по поведению в экстремальных для своей страны или для себя лично обстоятельствах; изучение отношения и оценок личности ее современниками и современными историками; оценка прогностических способностей по умению предвидеть будущее и др.

Историческая личность, упомянутая в учебнике или вводимая в изложение учителя, не должна оставаться для учащегося только именем. Длинные перечни имен, встречающиеся в некоторых учебниках истории, приносят

мало пользы. Поэтому чаще всего мной используется следующий, достаточно широко известный в кругах историков алгоритм по формированию умения давать развернутую характеристику исторической личности. Именно данный алгоритм позволяет не механически запоминать, а построить смысловые опоры для освоения большего конкретно-исторического материала о личности, самостоятельно анализировать и обобщать факты из разных источников, что ведет к формированию исторического мышления и способствует активной познавательной и исследовательской деятельности у учащихся:

1. Биографическое жизнеописание (происхождение, топ главных фактов биографии), предпосылки, условия и факторы, которые повлияли на формирование личности, ее взглядов.

2. Личностные качества (интеллектуальные, эмоциональные, нравственные, волевые), степень соответствия их историческим задачам, которые решал данный человек.

3. Жизненные принципы, идеалы и мотивы поведения.

4. Способы действия и средства для достижения цели.

5. Круг друзей, единомышленников и круг врагов, противников.

6. Есть ли противоречия в деятельности и в самой личности этого человека?

7. Роль в истории, результаты и значение деятельности.

8. Отношение к данному историческому деятелю.

9. След в литературе, кинематографе и искусстве художников и скульпторов, содержащий в себе информацию об исторической личности.

10. Какие существуют стереотипы восприятия данной исторической личности и несовпадения (не состыковки) исторических событий и характеристик личности у разных авторов.

Отмечу и то, что, формируя умения у обучающихся давать характеристику исторической личности, а также для осознанности, глубины и ответственности знаний об исторических личностях, я придерживаюсь следующей методики:

1. Показываю личность как самоценность истории поэтапно, усиливая нравственно – психологический аспект в описании: от внешнего облика, с использованием эмоционально-образных приемов и средств, и фактов био-

графии к познанию черт характера, анализу мотивов поступков, осуществления личностью выбора, ставшего судьбоносным для истории народа и страны, далее – к пониманию психологического состояния человека в момент принятия ответственного решения, наконец – к целостной характеристике.

2. Уделяю пристальное внимание деятельности личности в переломные, решающие моменты исторического развития, преподнося характеристики исторических личностей через образ времени, образ эпохи, выделяя в каждой личности то особенное, что делает ее типичной для своего времени, когда человек осуществлял выбор, который повлиял на его судьбу и на судьбу страны.

3. Учю детей оценивать личность с точки зрения норм той эпохи, в которой жил человек. Можно предложить учащимся задание на описание личности глазами современников. Это поможет раскрыть взаимоотношение личности с окружающими людьми.

4. Даю обучающимся право суждения о поступках исторического деятеля, право на субъективность и пристрастность. Стараюсь транслировать знания об исторических персоналиях на основе альтернативной подачи материала, показывая деятеля с различных точек зрения, говорю о сложности и неоднозначности моральных оценок, формирую представление об общечеловеческих ценностях.

5. Через биографию исторического деятеля освещаю важные события, особенности жизни страны и народа, раскрываю образ эпохи.

При подготовке к урокам истории чаще всего использую следующие сайты:

<https://histrf.ru/lectorium/videocoursebook> - новый учебник по Отечественной истории, основанный на уникальных видео-лекциях и видео-уроках ведущих историков страны;

http://www.hist.msu.ru/video/tv_radio.htm - видеозаписи телепередач и радиопередач с участием сотрудников Исторического факультета МГУ;

<http://www.world-history.ru> – всемирная история: события, личности, страны, народы;

<https://www.culture.ru/lectures/movies/history> - телевизионный проект канала «Культура», где российские ученые увлекательно читают лекции по истории;

historic.ru — онлайн-библиотека, охватывающая весь период истории человечества от первобытной эпохи до Новейшего времени, материалы по методологии истории, энциклопедии, книги и статьи, исторические карты.

При построении итогового урока по теме, часто использую групповую форму работы для обсуждения исторической личности, где учащиеся делятся на группы, представляющие свою позицию, дискутирующие и, в конечном итоге, приходящие к конструктивному, совместно построенному, образу исторической личности: Аналитики («голые» факты о жизнедеятельности и вкладе личности в историю), Критики (ошибки и неудачи правителей, как зависевшие от их воли, так и связанные с непреодолимыми обстоятельствам), Панегирики (достижения и плюсы правления), Литераторы (отражение личностных качеств правителя в литературных произведениях), Художники (образ правителя глазами художников и скульпторов), Кинематографисты (фильмы об историческом деятеле, отражение его личностных качеств и мотивы поступков).

Таким образом, исторический деятель должен быть показан учащимся как живая личность, с индивидуальным характером, со своеобразными чертами внутреннего и внешнего облика, охарактеризован конкретными штрихами. В качестве средств конкретизации образа исторического деятеля используется портрет или сюжетная иллюстрацию, факты из детства и юности, отзывы и воспоминания современников, собственные высказывания самого исторического деятеля, в которых выражены основные черты его личности, его жизни и деятельности. Изучение исторических личностей на уроках истории способствует осмыслению роли великих деятелей в судьбе России и мировой истории, знакомит учащихся с различными точками зрения по поводу деятельности отдельных личностей в различный период истории, развивает навыки самостоятельной работы с дополнительной литературой, помогает решать творческие задачи, формирует умения обоснованно отстаивать собственную позицию в отношении к событиям и личностям прошлого, развивать умения составлять характеристику исторической личности.

Список литературы

1. Великие исторические личности : 100 историй о правителях-реформаторах, изобретателях и бунтарях / [сост. А. Ю. Мудрова]. - Москва : Центрполиграф, 2013. – 446

2. Шоган, В.В. Методика преподавания истории в школе : новая технология личностно-ориентированного исторического образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Шоган. - Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. - 475 с.

**Возможности урока физкультуры
для формирования конструктивных паттернов поведения
обучающихся подросткового возраста**

*Попова М.И.,
учитель физической культуры
Буракова И.В.,
учитель физической культуры первой категории*

Понятие «паттерн» (от английского pattern, что можно перевести как «шаблон», «модель», «система», «структура») широко используется последнее время в различных областях педагогики и психологии. Под поведенческим паттерном принято понимать определенный набор шаблонных поведенческих реакций или последовательных стереотипных действий, выработанных в процессе воспитания, обучения и наблюдения готовыми способами реагирования у окружающих. Поведенческие паттерны проявляют себя в виде словесных (речевые приемы или готовые фразы как определенные реакции на вопросы и высказывания), мыслительных (мыслительным шаблонам), двигательных (определенные двигательные способы взаимодействия с окружающей действительностью), эмоциональных (эмоциональные способы реагирования на ситуации).

В подростковом и юношеском возрасте модели поведения усложняются, паттерны заимствуются не так активно, модифицируются через призму восприятия и личностных особенностей старшеклассника и ближнего его окружения как в пословице «с кем поведешься, от того и наберешься». Тем не менее любой человек постоянно развивается, присваивает определенный опыт, самосовершенствуется, что ведет к трансформации поведенческих паттернов. И именно уроки физкультуры можно использовать как средство формирования рациональных коммуникативных паттернов поведения для

успешной социализации обучающихся, поскольку данный школьный предмет направлен не только на укрепление здоровья и развитие физических способностей, но и на постоянное взаимодействие с одноклассниками - партнерами и соперниками, в котором рождаются, проявляются и закрепляются черты личности и способы реагирования. Именно на занятиях физкультурой, через определенный содержательный контент, можно формировать значимые личностные качества старшеклассников, такие как решительность, инициативность, находчивость, организованность, сознательная дисциплина, сотрудничество, привычка к порядку и другие, которые будут способствовать проявлению социально-желательных конструктивных паттернов поведения.

Для того, чтобы ученики с удовольствием шли на урок физкультуры и не забрасывали учителя освобождениями, физкультурнику необходимо обладать профессионально – важными качествами (способностью к рефлексии, эмпатией, гибкостью, коммуникабельностью, способностью к сотрудничеству), психолога – педагогическими компетенциями (умениями выбора контента и конструирования задач, целенаправленно развивающих конкретные внутренние ресурсы обучающихся, знаниями в области возрастных особенностей учеников, их познавательной и эмоционально – волевой сферы, владением приемами общения для позитивного и результативного взаимодействия учащихся). Кроме того, он искренне должен любить свой предмет, быть инициативным, предприимчивым и находить индивидуальный подход к каждому ученику, помнить знаменитый афоризм «плохой учитель описывает, хороший - объясняет, отличный - показывает, а великий – вдохновляет».

Потребность учеников в двигательной активности априори способствует позитивному настрою на уроки физической культуры, но, чтобы после урока физкультуры осталось удовлетворение и закрепился интерес к предмету, учителю необходимо реализовать потребность обучающихся в подвижных играх, привнести удовольствие во внутренний план ученика от полученной познавательной и деятельностной активности на уроке, развивать положительное самовосприятие от собственных достижений у обучающихся.

Учителю физкультуры следует знать, что в подростковом возрасте у обучающихся меняется отношение к окружающим и к авторитету педагога, для них значимее реакции одноклассников, для них характерно стремление завоевать авторитет среди классного коллектива, самостоятельно выбирать

цели и задачи в любой деятельности. И для того, чтобы работал принцип «разрешено все, что не запрещено» учителю физкультуры необходимо не только ознакомить учеников с правилами безопасности на уроке физкультуры, но и можно изначально предложить им самим составить кодекс правил дисциплины и взаимного общения на уроках физкультуры, предложив обговорить и определить штрафные санкции за несоблюдение правил поведения. Это будет в определенной мере способствовать волевому регулированию поведенческих паттернов у подростков.

Уровень притязаний подростков часто не соответствует их возможностям, поэтому из-за переоценки своих возможностей случаются неудачи, срывы, низкие результаты в различных видах деятельности, вызванные неприятными переживаниями. В результате чего на уроках физкультуры - это может проявляться в виде протеста и неучастия в спортивных состязаниях (активная пассивность), несдерживания эмоций, неадекватности самовосприятия и оценки собственной компетентности, противопоставлению себя коллективу, проявления излишней прямолинейности и нетерпимости. В том случае, если чувство взрослости не находит понимания у окружающих и учителя, могут произойти нарушения дисциплины.

А поскольку в подростковом возрасте начинают закрепляться основные черты характера, учителю физкультуры необходимо пресекать отрицательные социально – нежелательные паттерны поведения, и поощрять социально – желательные и конструктивные способы взаимодействия. Кроме того, важно соблюдать «чувство меры» в использовании поощрений и наказаний, поскольку обучающиеся в данном возрасте очень чувствительны к оценке взрослыми своей личности и деятельности, остро реагируют на любое ущемление собственного достоинства и чувства взрослости, при этом чрезмерная похвала способна вызвать зазнайство и неадекватность самооценки. Однако, в любом случае учителю нужно больше опираться на положительные стороны обучающихся, уметь слушать и слышать подростка, считаться с его мнением и учитывать его, если оно целесообразно.

Интересное построение урока физкультуры может увлечь подростка так, что он не заметит усталости и времени, поэтому необходима четкая и продуманная организация урока, интересный контент вначале урока. Им может выступить неожиданное задание, вдохновляющая история из жизни

спортсмена, музыка, которая повысит темп работы и задаст позитивный настрой, показательные упражнения от ученика с высокими результатами.

Активизировать мышление подростков в процессе урока физкультуры можно путем постановки различных вопросов, созданием проблемных ситуаций в ходе игровой спортивной деятельности, когда обучающимся необходимо принять тактическое решение, оценив действия соперников и партнеров, разгадав замыслы противника и спрогнозировав действия партнеров по игре. Соревновательная форма проведения уроков физкультуры, высокая требовательность к выполнению движений, систематическая проверка знаний и умений формируют у учащихся такие мотивы как чувство долга, ответственности, собственного достоинства. Организуя судейство, следует помнить, что подростки чувствительны к несправедливым решениям и нечеткое судейство в играх принимается как подсуживание, что может вызвать бурное негодование.

Общение подростка со сверстниками, сравнение себя с другими, интерес к собственной личности, своим способностям, возможностям, их оценке создают благоприятные условия для развития рефлексии и самосознания в этом возрасте. Важным содержанием самосознания подростка является образ его физического «Я» – представление о своем телесном облике, сравнение и оценка себя с точки зрения эталонов «мужественности» и «женственности». Одним из подобных средств самоидентификации, релаксации, снятия эмоционального напряжения, а также формирования конструктивных поведенческих паттернов у подростков являются подвижные и спортивные игры на уроках физкультуры. Участие в подвижных и спортивных играх, с одной стороны, требует от играющих знаний правил и определенных умений; с другой, позволяет, не затрачивая значительных усилий, получить определенный эффект: повысить настроение, улучшить самочувствие, удовлетворить потребность в общении. Именно на данной неотъемлемой части урока физкультуры - спортивных командных играх, взаимодействие носит наиболее органичный характер, а правила предполагают эмоциональный контакт между участниками команды, взаимную помощь и контроль на основе соперничества игровой ситуации. Командное взаимодействие на уроках физкультуры не только совершенствует физическую подготовку учащихся, но и развивает коммуникативную сферу и личностные качества. Игры целесообразны с по-

зиции формирования поведенческих паттернов через коммуникативные умения. Например: 1) игры с делением на группы при помощи жеребьевки направлены на развитие умения взаимодействовать и формировать навыки сотрудничества и кооперации, 2) игры с выбором водящего способствуют умению в установлении и поддержании контакта, умениям уступать и обмениваться информацией в ходе игры, 3) игры в кругу способствуют сотрудничеству и конструктивному взаимодействию, формируют доверие и развивают сопереживание, формируют умения распознавать эмоции других, развивают потенциал вербальных и невербальных средств общения, способствуют научению соблюдения правил общения в игре. Такие подвижные игры для старшего школьного возраста достаточно известны учителям физкультуры.

В 6 классе: «Часовые и разведчики», «Охотники и утки», «Эстафета с лазаньем и перелазанием», «Эстафета с элементами равновесия», «Эстафета на полосе препятствий», «Тяни в круг», «Перетягивание через черту», «Сильные и ловкие», «Вызов», «Наступление», «Бег за флажками», «Перебежка с выручкой», «Погоня», «Старт после броска», «Охрана перебежек», «Встречная эстафета с бегом», «День и ночь», «Эстафета по кругу», «Удочка», «Прыгуны и пятнашки», «Снайперы», «Защищай товарища», «Ящерица», «Перестрелка», «Ловкие и меткие», «Слон».

В 7-9 классах: «Перетягивание каната», «Подвижная цель», «Кто сильнее», «Колесо», «Большая эстафета по кругу», «Бег командами», «Сумей догнать», «Кто быстрее», «Эстафета с палками и прыжками», «Челнок», «Эстафета с чехардой», «Двумя мячами через сетку», «Шагай вперед», «Эстафета с ведением и броском в корзину», «Мяч среднему», «Мяч капитану»

В 10-11 классах: «Пятнадцать передач», «Перехват мяча», «Рывок за мячом», «Гонка с выбыванием», «Сумей догнать», «Перемена мест», «Кто выше», «Баскетбол с надувным мячом», «Борьба за палку», «Подвижный ринг», «Бег пингинов», «Карусели», «Наперегонки с мячом», «Нападают пятерки», «По наземной мишени», «Перестрелбол», «Волейбол с выбыванием», «Пробей стенку», «Ногой и головой через сетку».

Подвижные игры положительно влияют на развитие чувств и эмоций, поскольку радость движения усиливается наличием юмора, и шуток, соревновательного настроения, возможности самовыражения. Систематическое участие подростков в подвижных играх становится значимым фактором удовле-

творения потребности в общении, самопрезентации среди сверстников, адаптации в социуме. Именно в игровом взаимодействии происходит не только расширение круга общения, но и наполнение и углубление его содержания, усвоение норм и правил поведения, принятых в обществе, овладение различными его формами, приемлемыми в обществе.

На уроках физкультуры происходит не только и не столько физическое развитие личности, происходит развитие личности в целом, индивидуальных качеств (доброты, терпимости, дисциплинированности, ответственности, социальной активности, коммуникабельности), закрепление норм социально одобряемого поведения, актуализация способности регулировать свои отношения с окружением, формирование соответствия определенным показателям: внешний вид, общение, система спортивных ценностей и отношений, дисциплинированность, нравственная стойкость против неблагоприятных воздействий среды. Дисциплинированность, которую развивает игровое взаимодействие на уроках физической культуры требует от обучающихся включения выдержки, твердости, настойчивости, умения себя сдерживать. Эти качества, в свою очередь, формируют развитие воли, способствуют закреплению нравственных привычек, которые важны для общения, таких как, приятные манеры, вежливость, предупредительность, внимание к окружающим, внутренняя собранность и организованность.

Соревновательный аспект на уроках физкультуры способствует активной жизненной позиции, ведет к отрицанию в своем поведении мнения «идти по линии наименьшего сопротивления», что, в свою очередь, способствует выработке установок на равнодушное отношение к себе и действительности, постоянное стремление к изменению в лучшую сторону окружающего мира и развитию себя, стремлению проявить свою индивидуальность.

Поэтому уроки физкультуры обладают большим потенциалом для формирования не только ключевых компетенций, а личности обучающегося в целом, способствуют развитию его индивидуальности, закрепляют нормативные паттерны поведения в обществе. Для меня, как учителя, урок физкультуры ассоциируется с таким геометрическим символом, как квадрат - символом равенства и порядка, где вершины – это точки развития индивидуальности, формирования УУД, выработки конструктивных паттернов поведения, совершенствование тела.

Список литературы

1. Жуков, М. Н. Воспитание детей и подростков с девиантным поведением с использованием средств физкультуры и спорта : монография / М. Н. Жуков ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Всерос. науч.-исслед. ин-т физкультуры и спорта, Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. - Ярославль : Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2004 (Тип. Канцлер). - 355 с.
2. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : Учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям / В. С. Мухина. - 7. изд., стер. - М. : Academia, 2002. - 452
3. Подвижные игры. Практический материал : Учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. учеб. заведений физ. культуры / [Л.В. Былеева и др.]. - М. : СпортАкадемПресс, 2002. - 279 с.
4. Столяров, В. И. Современная система физического воспитания (понятие, структура, методы) [Текст] : монография / В. И. Столяров ; Спартианский гуманитарный центр Российского государственного ун-та физической культуры, спорта, молодежи и туризма. - Саратов : Наука, 2013. - 312 с.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры. - М. :, 2001. – 248с.

Шахматы как эффективное средство развития коммуникативного потенциала учащихся

*Торбик В.С.,
учитель информатики и физики*

Важнейшей частью общеинтеллектуального развития в школе является развитие мышления обучающихся во всех направлениях – от наглядно-образного до комбинаторного, тактического и творческого, чему способствует обучение одной из эффективных игр - шахматам. Шахматы – это древняя интеллектуальная игра, возраст которой составляет более 1500 лет. В шахматы играли такие выдающиеся исторические личности как Петр I, Л. Толстой, М. Ломоносов, А. Пушкин, М. Лермонтов, А. Суворов и многие другие. А.В. Сухомлинский рекомендовал использовать шахматы в начальной школе как элемент развития умственной культуры детей. Использование шахмат в образовательном пространстве опирается на национальную доктрину образования, устанавливающую приоритет образования в государственной политике, стратегии и основные направления его развития на период до 2025 года.

Элементы шахматной игры могут быть использованы на разных предметах и на разных ступенях в школе. Например, математика в начальных классах (сложение), информатика, история (древний мир), литература (стихотворения), английский язык и некоторые другие предметы.

Шахматная игра способствует изобретательности и самостоятельности, умению ориентироваться на плоскости, развитию внимания, учит предупреждать и контролировать угрозы игрового противника, активизирует мотивацию в процессе интеллектуального единоборства, способствует развитию контроля, планирования, анализа.

Личностными результатами включения шахмат в учебные предметы будут следующие умения: сотрудничать со взрослыми и сверстниками, находить выходы из спорных игровых ситуаций, решать проблемы творческого и поискового характера, контролировать и оценивать себя в соответствии с поставленной задачей.

Игра в шахматы является достаточно эффективным способом развития коммуникативного потенциала, поскольку во время игры идет усвоение конструктивных приемов социального взаимодействия. Именно в основу данной игры уже положен основной принцип коммуникации, предполагающий обязательное наличие двух игроков, взаимодействие которых инициирует ответные реакции в адрес игрока согласно прописанным правилам и шахматному этикету. Именно шахматный этикет предполагает восприятие противника не в качестве агрессивного и враждебно настроенного, а как равноправного партнера, без которого невозможна игра, как соперника, но не врага. Поэтому способы социального взаимодействия в условиях «здесь и сейчас» требуют от соперников –игроков активного и конструктивного обмена адекватными коммуникативными умениями.

Значимым в игре в шахматы является ведение беседы или дискуссии между игроками, обучение конструктивным способам решения конфликтов в спорных ситуациях за шахматной доской, развитие адекватного восприятия своих успехов и неудач в игре, коррекция личностных свойств обучающихся, проявившихся у них по ходу игры (излишняя хвастливость, нервозность, неуверенность в собственных силах, зажатость, агрессивность), формирование навыков социальной дисциплины через требования соблюдения прописанных правил поведения.

Обучение шахматам как способ эффективного социального взаимодействия, развития коммуникативного потенциала игроков через усвоение этикета игры, привело к формированию и коррекции у учащихся навыков коммуникации и способствовало в целом развитию личности.

Примером может служить Миша Х., ученик 1 класса Лицея. На начало занятий мальчика можно было охарактеризовать как гиперактивного, с высокой двигательной активностью и возбудимостью, находящегося в постоянном повышенном состоянии беспокойства, неусидчивости, проявляющего агрессивность по отношению к одноклассникам. После полугода занятий шахматами у ученика снизился уровень агрессивности и повышенной двигательной активности, которая сублимировалась в социально – приемлемое русло – шахматную игру. В соревновательных партиях, принимая этикет шахматной игры, мальчик начал больше владеть собой и своим эмоциональным состоянием, чаще сохранял спокойствие при неудачах и проигрыше, спокойнее стал реагировать на окружающих. Таким образом, данный опыт позволяет сделать вывод о том, что занятия шахматами помогают нивелировать гиперактивность, развивать коммуникативный потенциал, овладевать способами конструктивного взаимодействия с окружающим миром.

С 2016 года Лицей участвует в программе «Шахматы в школе». В рамках этого проекта создан шахматный клуб, ведутся занятия с детьми разного возраста. Лицей активно принимает участие в различных мероприятиях, связанных с шахматами на городском и краевом уровне. Нами поданы документы на конкурс «Лучшая организация преподавания шахмат», учащиеся Лицея постоянные участники в краевых командных онлайн- турниров. В 2019 году Лицей занял 1 место в конкурсе на лучшую организацию летней оздоровительной компании в образовательных организациях г. Сочи, был поощрен материально, что позволило организовать шахматное пространство в холле Лицея, которое пользуется огромной популярностью у лицеистов. Шахматы, это не панацея, а всего лишь средство, эффективно используя которое можно добиться положительного результата в развитии личности ребенка.

Список литературы

1. Пожарский, В. А. Шахматы. Начальная школа : учебник для факультативного изучения предмета "Шахматы" в начальных классах общеобразовательных школ / Виктор Пожарский. - Изд. 5-е. - Ростов-на-Дону : Феникс, 2015. – 314 с.

2. Прудникова, Е. А. Шахматы в школе. : шестой год обучения : учебное пособие для общеобразовательных организаций / Е. А. Прудникова, Е. И. Волкова ; [разработано Фондом "Шахматы в школе]. - Москва : Просвещение, 2018. - 143 с.
3. Шахматы для общего развития : методическое пособие по ведению занятий в начальной школе / [науч. ред. и сост.: Зарецкий В. К., Гилязов А. М.]. - Москва : Отто Райхль, 2016 - 172 с.

Управление психическим состоянием учащихся 11-х классов во время подготовки к ЕГЭ с помощью применения метода СтатГрада

Нос Л.Н.,

учитель математики и информатики первой категории

Условием успешной сдачи экзамена являются овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками по предмету, адекватное реалистичное мнение о экзаменационной процедуре, а также, психологическая подготовка учащихся к ЕГЭ. Для успешной сдачи ЕГЭ школьнику важно настроиться на успех и чаще напоминать себе, что сдать экзамен всем по силам. Нужно продумать собственную стратегию подготовки к экзамену и обсудить ее с родителями, классным руководителем, школьным психологом, учителем-предметником. Большинство учителей знакомят учеников с приемом быстрого повышения качества учебных знаний «Три предложения», при котором выйдя с урока, необходимо мысленно повторить его содержание в трех предложениях. Математики учат применять прием «6 П»: просмотри, придумай вопросы, подчеркни ключевые слова или формулы, перескажи или повтори, проверь себя, проиллюстрируй.

Литературы, посвященной теме управления своим состоянием в период ЕГЭ недостаточно, но авторы склонны выделять три вида трудностей, которые требуют коррекции: познавательные, личностные и процессуальные.

Познавательные трудности связаны в первую очередь с недостаточным объемом знаний или недостаточной степенью их усвоения и систематизации, недостаточным развитием общеучебных навыков.

Личностные трудности, связаны с отсутствием поддержки со стороны взрослых, значительной самостоятельности учащегося, что может приводить

к повышенному уровню тревожности, наличию предрассудков о ЕГЭ, неадекватной самооценке.

Процессуальные трудности связаны с недостаточным представлением о самой процедуре экзамена, с отсутствием навыка четкого порядка действий при сдаче ЕГЭ.

Поэтому каждый педагог пытается в своей работе найти приемы и способы, чтобы нивелировать данные трудности. Одна из основных целей работы нашего методического объединения в Лицее: повышение качества математической подготовки обучающихся на основе использования в выбранных технологиях различных форм и предложений математического содержательного контента. Подготовка учителей Лицея в области ИКТ-компетентности позволяет: 1) использовать средства ИКТ в качестве инструментария для формирования универсальных учебных действий у учащихся; 2) реализовывать интегративный подход на основе применения электронных образовательных ресурсов; 3) использовать потенциал ресурсов информационно-коммуникационной образовательной среды для подготовки к ЕГЭ; 4) организовывать трансформацию эмпирической технической осведомленности и игровых компьютерных навыков в целенаправленную и осознанную познавательную информационную и коммуникационную деятельность; 5) осуществлять плановый мониторинг знаний; 6) осваивать новые программные продукты и повышать свой математический уровень учащимся.

Наша школьная учебная литература, а именно учебник С.М. Никольского и М.К. Потапова в достаточной мере раскрывает тематику предмета, но предполагает использование дополнительного инструментария, направленного на подготовку предстоящих выпускных экзаменов. К такому дополнительному содержательному инструментарию, используемому нашими учителями, относятся контрольно-измерительные материалы, методические разработки, учебные пособия, электронные учебные курсы. Большим вниманием учителей - предметников пользуются приближенные к реальному ЕГЭ, проверенные временем, материалы от Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Федеральный институт педагогических измерений» (ФГБНУ «ФИПИ»).

На своих уроках, учителя математики в нашем Лицее применяют следующие принципы построения образовательного процесса:

1) тематический принцип

- система подготовки проводится по выбранным темам, от простых к сложным,

- систематически разбираются разные типы задач с нарастающим уровнем трудности,

- повторение организуется таким образом, что однотипные задания располагаются группами, позволяя таким образом научить учащихся правильным суждениям и аргументации при решении задач, довести до навыка (автоматизма) основные приемы их решения;

2) принцип сложности

- использование заданий из зоны ближайшего развития учащихся, высокого уровня сложности,

- использование нестандартных заданий, выходящих за рамки школьного курса,

- включение заданий всероссийской олимпиады школьников.

Для реализации данных принципов в работе учителя нашего методического объединения используют:

- презентации и видео-уроки;
- дистанционную обучающую систему «РЕШУ ЕГЭ» (<http://решуегэ.рф>) для организации тематического повторения, текущего контроля знаний, итоговых работ, прохождения тестирования подготовки к экзаменам и т.д.;
- дистанционную обучающую систему СтатГрад.

Опыт показывает, что математика нравится тем учащимся, которые ее понимают. Но при этом надо понимать, что у каждого ребенка есть свой «потолок», свой уровень математической компетентности. Выход в область некомпетентности часто влечет за собой потерю интереса к математике. Занижение «потолка», решение слишком простых задач для данного ребенка приводит к тому, что он «стоит на месте». Завышение «потолка» влечет за собой потерю интереса к математике: «я все равно ничего не понимаю и ничего не смогу». Поэтому на занятиях мы стараемся найти баланс между целью, которую ставит ученик или его родитель (сдать ЕГЭ на нужный балл, подтянуть предмет) и тем, что в реальности можно требовать и ждать от конкретного ученика. В своей работе необходимо стараться показать обучающе-

муся разный тип решения, полный спектр задач, сформировать автоматизм в решении тех заданий, которые необходимы для успешной подготовки и сдачи ЕГЭ и ОГЭ, используя принцип: от простого к сложному.

Для решения этой задачи система с подборкой заданий Статград видится оптимальной. СтатГрад (аббревиатура расшифровывается как «Город Статистики») является современной методикой обучения, которая преимущественно направлена на выявление уровня знаний обучающихся, а также подготовку обучающихся ко всем типам экзаменов: ЕГЭ – для оканчивающих 11 класс; ГИА – для завершающих 9 класс. Весь диагностический процесс проводится дистанционно. Ключевая задача, которую ставили модераторы системы СтатГрад, проверить уровень знаний учеников образовательных учреждений и помочь им максимально подготовиться к предстоящим экзаменационным испытаниям, определить слабые стороны обучающегося, чтобы он мог нивелировать пробелы в знаниях.

Особое внимание в процессе деятельности по подготовке учащихся к ЕГЭ, занимает мониторинг качества обученности, который должен быть систематическим и комплексным. Для этого необходимо проводить входную контрольную работу, диагностические и тренировочные работы, которые изобилуют в системе СтатГрад. Работа с сайтом происходит следующим образом.

- Сначала необходимо получить доступ: логин и пароль у администрации школы.
- Доступ в систему имеют только учителя.
- Тесты проверки знаний, предложенные на данном сайте, очень качественные, возможно скачать задания за разные годы.
- Система имеет в доступе четыре варианта, с развернутыми ответами ко второй части профильного теста по математике.
- К вариантам теста учителю предлагают базу Excel, для удобной работы и фиксации результатов обучающихся. Это позволяет визуально отслеживать достижения каждого отдельного ученика, проводить мониторинг по классу, параллели.

Недостатком системы является отсутствие доступа к ресурсу учеников, а также решебника – ответов к базе и первой части профиля.

Отдельное важное направление подготовки к экзамену - формирование эффективной стратегии поведения и деятельности выпускника на экзамене. Здесь помогает диагностика и консультации психолога, самоанализ ученика, экспертные оценки педагогов.

Для формирования у детей эффективной стратегии деятельности на экзамене в нашем Лицее периодически проводят «пробники» ЕГЭ, варианты которых также взяты с сайта СтатГрад. Прорешенные задания и полученные отметки позволяют определить пробелы в знаниях, после чего проводится отработка западающих тем, что не только способствует повышению математической грамотности, но и снимает математическую тревожность, повышает самооценочные суждения относительно знания предмета у ученика, развивает навыки самоконтроля.

Системность работы по подготовке к экзаменам в Лицее включает и тренировочное решение вариантов ЕГЭ (базы и профиля) десятиклассниками, которые показывают неплохие результаты. Все тренировочные тесты проводятся с ограничением времени, чтобы учащиеся могли контролировать себя, определять отрезки времени на определенный тип заданий. Это способствует тому, что на реальном экзамене учащиеся чувствуют себя намного спокойнее, увереннее, целеустремленнее.

Все это, безусловно, способствует не только формированию предметных УУД, повышению обученности и качества знаний учащихся, но и развивает личностные УУД, позволяет ставить цели по самодиагностике, самооценке, повышает психологическую устойчивость учащихся, снижает напряжение и тревожность у выпускников накануне экзамена. Использование технических и программных средств значительно облегчает работу учителя при организации учебного процесса, являясь важным элементом, способствующим более качественной подготовке к ЕГЭ.

Список литературы

1. Простакова, В. И. Саморегуляция эмоциональных состояний / Простакова В.И.; Моск. открытый социал. ун-т. Каф. общ. психологии. - М. : МОСУ, 2003 - 33 с.
2. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный институт педагогических измерений» (ФГБНУ «ФИПИ») [Электронный ресурс]. – URL: <https://fipi.ru>
3. Система дистанционной подготовки к ЕГЭ и ГИА «Статград» [Электронный ресурс]. – URL: <https://statgrad.org>

МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Диагностика перцептивно-интерактивной компетентности (модифицированный вариант Н.П. Фетискина)

Назначение. Изучение личностной готовности к формированию интегративных критериев интерактивной компетентности в пределах малых групп стабильного и временного типа.

Инструкция. По пятибалльной системе оцените особенности межличностного взаимодействия в вашей группе:

- 5 - всегда;
- 4 - почти всегда;
- 3 - трудно сказать;
- 2 - редко;
- 1 - никогда.

I.

- Я хорошо разбираюсь в людях.
- Многие делятся со мной своими секретами.
- Я хорошо знаю стороны моих друзей.
- Я хорошо знаю вкусы и привычки членов своей группы.
- Стремлюсь понять, что за человек рядом со мной.

II.

- Многие понимают меня с полуслова.
- Я легко нахожу общий язык с окружающими.
- Обычно я легко угадываю, в каком настроении мои друзья.
- Мои идеи положительно оцениваются окружающими.
- Стремлюсь к тому, чтобы другие всегда легко и быстро могли понять меня.

III.

- Я легко могу убедить в чем-то другого человека.
- Я часто руковожу работой моих друзей.
- Часто окружающие переходят на мою сторону.
- Я легко могу расположить к откровенности.
- Мои сверстники разделяют многие мои увлечения.

IV.

- В принятии решения я полагаюсь только на себя.
- Я дорожу не только ценностями группы, но и своим мнением и отношением к чему-либо.

- Я всегда делаю то, что соответствует моим убеждениям.
- В конфликте я всегда пытаюсь аргументировать свою позицию.
- Мои поступки мало зависят от мнения окружающих.
- Я почти никогда не отступаю от своих планов.

V.

- Я конфликтую с окружающими очень редко.
- При выработке отношения к кому-либо я учитываю мнение окружающих.
- Если окружающие не согласны со мной, я готов пересмотреть свою точку зрения.
- Мнение окружающих меня сверстников является для меня очень важным.
- Принимая важные решения, я всегда советуюсь со статусными людьми.

VI.

- Стараюсь точно и быстро выполнять различные задания.
- Переживаю свои промахи и ошибки, связанные с социальной деятельностью.
- Успех или неудачи моего класса волнуют меня не меньше, чем собственные достижения и успехи.
- Участие в социальной деятельности является для меня важным и необходимым.
- Я считаю, что достичь заметных результатов я могу только при взаимодействии с другими людьми.

Обработка и интерпретация результатов

Сначала подсчитывается количество баллов по каждой из шести шкал, а затем общий суммарный показатель.

I. Взаимопознание.

II. Взаимопонимание.

III. Взаимовлияние.

IV. Социальная автономность.

V. Социальная адаптивность.

VI. Социальная активность.

О степени выраженности той или иной шкалы свидетельствуют следующие показатели:

20 баллов и более - высокая;

11-19 баллов - средняя;

10 и менее - низкая.

Уровням коммуникативной интерактивности соответствуют следующие показатели:

144 балла и более - высокий;

126-143 балла - средний;

125 и менее - низкий.

I. *Взаимопознание* - степень адекватности оценки личностных особенностей партнеров по взаимодействию.

II. *Взаимопонимание* - уровень конфликтности в группе, выраженность общих интересов, умение понять точку зрения оппонента, другого человека.

III. *Взаимовлияние* - степень значимости мнения, поступков других представителей группы, самокоррекция, саморефлексия.

IV. *Социальная автономность* - значимость личностной позиции в совместных действиях и организации или участии в совместной деятельности.

V. *Социальная адаптивность* - благополучность взаимоотношений, удовлетворенность своим положением в группе, гибкость поведения, контактность внутри коллектива и внешним окружением.

VI. *Социальная активность* - направленность социальной ориентации, ведущие мотивы взаимодействия с окружающими, эффективность совместной деятельности.

Диагностика «эмоционального интеллекта» Н. Холла

Назначение. Методика предложена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Методика построена на общетеоретических представлениях об эмоциональном интеллекте как о личностных характеристиках, позволяющих распознавать свои эмоции, управлять ими, распознавать чувства в каждой конкретной ситуации и т.д. Она состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал:

- 1) эмоциональная осведомленность;
- 2) управление своими эмоциями (скорее эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность);
- 3) самомотивация (скорее как раз произвольное управление своими эмоциями, исключая пункт 14);
- 4) эмпатия;
- 5) распознавание эмоций других людей (скорее умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей).

Инструкция. Ниже вам будут предложены высказывания, которые так или иначе отражают различные стороны вашей жизни. Пожалуйста, напишите цифру справа от каждого утверждения, исходя из оценки ваших ответов:

Полностью не согласен (-3 балла).

В основном не согласен (-2 балла).

Отчасти не согласен (-1 балл).

Отчасти согласен (+1 балл).

В основном согласен (+2 балла).

Полностью согласен (+3 балла).

Опросник

1. Для меня как отрицательные, так и положительные эмоции служат источником знания о том, как поступать в жизни.
2. Отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должен изменить в своей жизни.
3. Я спокоен, когда испытываю давление со стороны.
4. Я способен наблюдать изменение своих чувств.
5. Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни.
6. Когда необходимо, я могу вызвать у себя широкий спектр положительных эмоций, такие как веселье, радость, внутренний подъем и юмор.
7. Я слежу за тем, как я себя чувствую.
8. После того как что-то расстроило меня, я могу легко совладать со своими чувствами.
9. Я способен выслушивать проблемы других людей.
10. Я не заикливаюсь на отрицательных эмоциях.
11. Я чувствителен к эмоциональным потребностям других.
12. Я могу действовать на других людей успокаивающе.
13. Я могу заставить себя снова и снова встать перед лицом препятствия.
14. Я стараюсь подходить к жизненным проблемам творчески.
15. Я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей.
16. Я могу легко входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности.
17. Когда позволяет время, я обращаюсь к своим негативным чувствам и разбираюсь, в чем проблема.
18. Я способен быстро успокоиться после неожиданного огорчения.
19. Знание моих истинных чувств важно для поддержания «хорошей формы».
20. Я хорошо понимаю эмоции других людей, даже если они не выражены открыто.
21. Я могу хорошо распознавать эмоции по выражению лица.
22. Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать.
23. Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чем другие нуждаются.
24. Люди считают меня хорошим знатоком переживаний других людей.
25. Люди, осознающие свои истинные чувства, лучше управляют своей жизнью.
26. Я способен улучшить настроение другие людей.
27. Со мной можно посоветоваться по вопросам отношений между людьми.
28. Я хорошо настраиваюсь на эмоции других людей.
29. Я помогаю другим использовать их побуждения для достижения личных целей.

30. Я могу легко отключиться от переживания неприятностей.

Обработка и интерпретация результатов

Шкала «Эмоциональная осведомленность» - пункты 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «Управление своими эмоциями» - пункты 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала «Самомотивация» - пункты 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала «Эмпатия» - пункты 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «Распознавание эмоций других людей» - пункты 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Уровни парциального эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов:

14 и более - высокий;

8-13 - средний;

7 и менее - низкий.

Интегративный уровень эмоционального интеллекта с учетом доминирующего знака определяется по следующим количественным показателям:

70 и более - высокий;

40-69 - средний;

39 и менее - низкий.

**Опросник самоорганизации деятельности (сокр. ОСД),
адаптация Мандриковой Е.Ю.**

Назначение. Опросник самоорганизации деятельности (сокр. ОСД) - авторская психодиагностическая методика, образованная при переводе и расширенной адаптации англоязычного опросника структуры времени (сокр. ОСВ, англ. Time Structure Questionnaire, сокр. TSQ). Оригинальная методика была разработана Feather и Bond, адаптация на русском языке выполнена Мандриковой Е.Ю.

Шкала «Планомерность» измеряет степень вовлеченности субъекта в тактическое ежедневное планирование по определенным принципам.

Шкала «Целеустремленность» измеряет способность субъекта сконцентрироваться на цели.

Шкала «Настойчивость» измеряет склонность субъекта к приложению волевых усилий для завершения начатого дела и упорядочения активности.

Шкала «Фиксация» измеряет склонность субъекта к фиксации на заранее запланированной структуре организации событий во времени, его привязанность к четкому расписанию, ригидность в отношении планирования.

Шкала «Самоорганизация» измеряет склонность субъекта к использованию внешних средств организации деятельности.

Шкала «Ориентация на настоящее» измеряет временную ориентацию на настоящее.

Интерпретация

Шкала	Прямые утверждения	Обратные утверждения
Планомерность	2, 4, 8, 11	
Целеустремленность	7, 14, 18, 20, 25	23
Настойчивость		1, 5, 10, 15, 21
Фиксация	3, 6, 13, 17, 24	
Самоорганизация	16, 19, 22	
Ориентация на настоящее	9, 12	

Содержательная интерпретация

Шкала «Планомерность»		
Низкие баллы	Средние баллы	Высокие баллы
Вам может сложно даваться планирование Вашей деятельности и планомерное следование разработанному плану.	Вы в умеренной степени склонны разрабатывать четкие планы и планомерно следовать им при достижении поставленных целей.	Вы достаточно планомерны, предпочитаете последовательно реализовывать поставленные цели, имеете развитые навыки тактического планирования.
Шкала «Целеустремленность»		
Вы не всегда четко видите свои цели или не склонны ставить перед собой конкретные цели, Вам может быть не свойственно к чему-либо целенаправленно стремиться и прилагать усилия для достижения поставленных целей.	Вы достаточно хорошо видите и понимаете свои цели, способны достигать их, хотя в Вашей жизни могут быть периоды, когда не вся Ваша деятельность направлена на достижение каких-либо ясных для Вас целей.	Вы целеустремленны и целенаправленны, знаете, чего хотите и к чему стремитесь, идете по направлению к своим целям.
Шкала «Настойчивость»		
Вам может быть сложно прикладывать волевые усилия для доведения начатого дела до его логического завершения, Вы склонны отвлекаться на посторонние дела.	Вы достаточно организованны и структурированы, способны на волевые усилия, хотя и можете оставлять начатое дело, переключаясь на более значимые для Вас виды деятельности.	Вас можно охарактеризовать как волевого и организованного человека, способного усилием воли структурировать свою поведенческую активность и завершить начатое дело.

Шкала «Фиксация»

Вы гибкий человек, легко переключаетесь на новые виды деятельности и отношения. В отдельных ситуациях Вы можете восприниматься недостаточно обязательным и последовательным.

Вы достаточно гибкий человек в планировании своей деятельности и в построении отношений, тем не менее Вы стремитесь выполнять данные Вами обязательства.

Вы исполнительный и обязательный человек, стремитесь всеми возможными способами завершить начатое дело. Возможно, Вы можете быть недостаточно гибкими в планировании своей деятельности и в построении отношений.

Шкала «Самоорганизация»

Вы не склонны при организации своей деятельности прибегать к помощи внешних средств, помогающих в управлении временем, что может негативно сказываться на Вашем уровне самоорганизации.

При планировании своего рабочего и личного времени Вы можете полагаться как на вспомогательные средства (ежедневники, записные книжки, планнинги), так и на свою природную организованность.

Вы обладаете высоким уровнем самоорганизации, при планировании склонны пользоваться вспомогательными средствами (ежедневником, планнингом, бюджетированием времени).

Шкала «Ориентация на настоящее»

Вы склонны находить более ценным Ваше психологическое прошлое или будущее, нежели происходящее с Вами «здесь-и-сейчас».

Вы способны видеть и ценить свое психологическое прошлое и будущее, наряду с происходящим с Вами в настоящий момент времени.

Вы склонны фиксироваться на происходящем с Вами в настоящий момент времени, для Вас переживания и происходящее «здесь-и-сейчас» имеет особую ценность и значимость.

Общий балл

Вы предпочитаете жить спонтанно, не привязывать свою деятельность к жесткой структуре и целям. Ваше будущее для Вас самого достаточно туманно, Вам не свойственно четко планировать свою ежедневную активность и прилагать волевые усилия для за-

Вы способны сочетать структурированный подход к организации времени своей жизни со спонтанностью и гибкостью, умеете ценить все составляющие Вашего психологического времени и извлекать для себя ценный опыт из многоплановости своей жизни.

Вам свойственно видеть и ставить цели, планировать свою деятельность, в том числе с помощью внешних средств, и, проявляя волевые качества и настойчивость, идти к ее достижению. Возможно, в отдельных видах деятельности Вы можете быть чрезмерно структу-

вершения начатых дел, однако это позволяет Вам достаточно быстро и гибко переключаться на новые виды активности, не «застывая» на структурировании своей деятельности.

рированы, организованы и недостаточно гибки. Тем не менее Вы достаточно эффективно можете структурировать свою деятельность.

Бланк методики. Вам предлагается ряд утверждений, касающихся различных сторон Вашей жизни и способов обращения со временем. Обведите на шкале ту цифру, которая в наибольшей мере характеризует Вас и отражает Вашу точку зрения (1 - полное несогласие, 7 - полное согласие с данным утверждением, 4 - середина шкалы, остальные цифры - промежуточные значения).

№	Утверждения	1	2	3	4	5	6	7
1	Мне требуется много времени, чтобы «раскачаться» и начать действовать	1	2	3	4	5	6	7
2	Я планирую мои дела ежедневно	1	2	3	4	5	6	7
3	Меня выводят из себя и выбивают из привычного графика непредвиденные дела	1	2	3	4	5	6	7
4	Обычно я намечаю программу на день и стараюсь ее выполнить	1	2	3	4	5	6	7
5	Мне бывает трудно завершить начатое	1	2	3	4	5	6	7
6	Я не могу отказаться от начатого дела, даже если оно мне «не по зубам»	1	2	3	4	5	6	7
7	Я знаю, чего хочу, и делаю все, чтобы этого добиться	1	2	3	4	5	6	7
8	Я заранее выстраиваю план предстоящего дня	1	2	3	4	5	6	7
9	Мне более важно то, что я делаю и переживаю в данный момент, а не то, что будет или было	1	2	3	4	5	6	7
10	Я могу начать делать несколько дел и ни одно из них не закончить	1	2	3	4	5	6	7
11	Я планирую мои повседневные дела согласно определенным принципам	1	2	3	4	5	6	7
12	Я считаю себя человеком, живущим «здесь-и-сейчас»	1	2	3	4	5	6	7
13	Я не могу перейти к другому делу, если не завершил предыдущего	1	2	3	4	5	6	7
14	Я считаю себя целенаправленным человеком	1	2	3	4	5	6	7
15	Вместо того чтобы заниматься делами, я часто попусту трачу время	1	2	3	4	5	6	7
16	Мне нравится вести дневник и фиксировать в нем происходящее со мной	1	2	3	4	5	6	7

17	Иногда я даже не могу заснуть, вспомнив о недоделанных делах	1	2	3	4	5	6	7
18	У меня есть к чему стремиться	1	2	3	4	5	6	7
19	Мне нравится пользоваться ежедневником и иными средствами планирования времени	1	2	3	4	5	6	7
20	Моя жизнь направлена на достижение определенных результатов	1	2	3	4	5	6	7
21	У меня бывают трудности с упорядочением моих дел	1	2	3	4	5	6	7
22	Мне нравится писать отчеты по итогам работы	1	2	3	4	5	6	7
23	Я ни к чему не стремлюсь	1	2	3	4	5	6	7
24	Если я не закончил какое-то дело, то это не выходит у меня из головы	1	2	3	4	5	6	7
25	У меня есть главная цель в жизни	1	2	3	4	5	6	7

Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). Психологическая диагностика, 2010, №2. С. 87 - 111.

Опросник «Профессиональное выгорание» (автор К. Маслач и С. Джексон, адаптация Н.Е. Водопьяновой)

Назначение. Изучение степени профессионального «выгорания». Опросник выгорания (перегорания) Маслач (англ. Maslach Burnout Inventory, сокр. МБИ) - тестовая методика, предназначенная для диагностики профессионального выгорания. Создана в 1986 году Maslach и Jackson, в России адаптирована Водопьяновой, дополнена математической моделью НИПНИ им. Бехтерева.

В большинстве случаев профессиональное выгорание представляется как деструктивный процесс потери профессиональной эффективности, снижения коммуникативных качеств и развития нервно-психической дезадаптации вплоть до необратимых изменений личности. Причиной профессионального выгорания являются как неудовлетворительные условия работы, так и индивидуальные особенности личности работника. Наиболее тяжёлой является работа, предполагающая эмоциональный контакт с людьми в качестве обязательной составляющей производственного процесса, например профессия учителя, менеджера, врача, следователя и т.д.

Можно выделить две основных теоретических структуры синдрома эмоционального выгорания: первая представляет выгорание как синдром, состоящий из нескольких симптомов разной степени выраженности; вторая представляет выгорание как процесс, а индивида - находящимся на одной из его стадий. Опросником, представляющим первое теоретическое воззрение, является Методика диагностики уровня профессионального выгорания Бойко, второе - Опросник выгорания Маслач.

Опросник состоит из 22 пунктов, по которым возможно вычисление значений 3-х шкал: «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация», «Редукция профессиональных достижений».

«Эмоциональное истощение» проявляется в переживаниях сниженного эмоционального тонуса, повышенной психической истощаемости и аффективной лабильности, утраты интереса и позитивных чувств к окружающим, ощущении «пресыщенности» работой, неудовлетворенностью жизнью в целом. В контексте синдрома перегорания «деперсонализация» предполагает формирование особых, деструктивных взаимоотношений с окружающими людьми.

«Деперсонализация» проявляется в эмоциональном отстранении и безразличии, формальном выполнении профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания, а в отдельных случаях – в негативизме и циничном отношении. На поведенческом уровне «деперсонализация» проявляется в высокомерном поведении, использовании профессионального сленга, юмора, ярлыков.

«Редукция профессиональных достижений» отражает степень удовлетворенности работника собой как личностью и как профессионалом. Неудовлетворительное значение этого показателя отражает тенденцию к негативной оценке своей компетентности и продуктивности и, как следствие, - снижение профессиональной мотивации, нарастание негативизма в отношении служебных обязанностей, тенденцию к снятию с себя ответственности, к изоляции от окружающих, отстраненность и неучастие, избегание работы сначала психологически, а затем физически.

Инструкция. Ответьте, пожалуйста, как часто вы испытываете чувства, перечисленные ниже в опроснике. Для этого на бланке для ответов отметьте по каждому пункту вариант ответа: «никогда»; «очень редко»; «иногда»; «часто»; «очень часто»; «каждый день».

Опросник

1. Я чувствую себя эмоционально опустошенным.
2. После работы я чувствую себя, как выжатый лимон.
3. Утром я чувствую усталость и нежелание идти на работу.
4. Я хорошо понимаю, что чувствуют мои подчиненные и коллеги, и стараюсь учитывать это в интересах дела.
5. Я чувствую, что общаюсь с некоторыми подчиненными и коллегами как с предметами (без теплоты и расположения к ним).
6. После работы на некоторое время хочется уединиться от всех и всего.
7. Я умею находить правильное решение в конфликтных ситуациях, возникающих при общении с коллегами.
8. Я чувствую угнетенность и апатию.
9. Я уверен, что моя работа нужна людям.
10. В последнее время я стал более «черствым» по отношению к тем, с кем работаю.
11. Я замечаю, что моя работа ожесточает меня.
12. У меня много планов на будущее, и я верю в их осуществление.
13. Моя работа все больше меня разочаровывает.
14. Мне кажется, что я слишком много работаю.

15. Бывает, что мне действительно безразлично то, что происходит с некоторыми моими подчиненными и коллегами.
16. Мне хочется уединиться и отдохнуть от всего и всех.
17. Я легко могу создать атмосферу доброжелательности и сотрудничества в коллективе.
18. Во время работы я чувствую приятное оживление.
19. Благодаря своей работе я уже сделал в жизни много действительно ценного.
20. Я чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня в моей работе.
21. На работе я спокойно справляюсь с эмоциональными проблемами.
22. В последнее время мне кажется, что коллеги и подчиненные все чаще перекладывают на меня груз своих проблем и обязанностей.

Обработка результатов

Опросник имеет три шкалы: «эмоциональное истощение» (9 утверждений), «деперсонализация» (5 утверждений) и «редукция личных достижений» (8 утверждений).

Варианты ответов оцениваются следующим образом:

- «никогда» - 0 баллов;
- «очень редко» - 1 балл;
- «иногда» - 3 балла;
- «часто» - 4 балла;
- «очень часто» - 5 баллов;
- «каждый день» - 6 баллов.

Оценка результатов и интерпретация

Ниже перечисляются шкалы и соответствующие им пункты опросника.

«Эмоциональное истощение» - ответы «да» по пунктам 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 (максимальная сумма баллов - 54).

«Деперсонализация» - ответы «да» по пунктам 5, 10, 11, 15, 22 (максимальная сумма баллов - 30).

«Редукция личных достижений» - ответы «да» по пунктам 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 (максимальная сумма баллов - 48).

Чем больше сумма баллов по каждой шкале в отдельности, тем больше у обследованного выражены различные стороны «выгорания». О тяжести «выгорания» можно судить по сумме баллов всех шкал.

Оценка уровней выгорания

Субшкала	Низкий уровень L	Средний уровень M	Высокий уровень H
Эмоциональное истощение (среднее - 19,73)	0-15	16-24	25 и больше
Деперсонализация (среднее - 7,78)	0-5	6-10	11 и больше

Редукция профессионализма (среднее - 32,93)	37 и больше	31-36	30 и меньше
--	-------------	-------	-------------

1. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С. 360-362
2. Лозинская Е.И., Лутова Н.Б., Вид В.Д. Системный индекс синдрома перегорания (на основе теста МВІ). Методические рекомендации. НИПНИ им. Бехтерева, 2007.
3. Водопьянова Н.Е. Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. - СПб.: Питер, 2008. - 358 с.

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания Бойко В.В.

Назначение. Методика представляет собой опросник, предназначенный для диагностики синдрома профессионального выгорания. Создана Бойко В.В. в 1996 году. В отличие от западных исследователей, В.В. Бойко предлагает классифицировать синдром эмоционального выгорания по стадиям; в свою очередь для каждой стадии характерны те или иные симптомы. Это отличает опросник Бойко, например от опросника Маслач.

Профессиональное выгорание - относительно устойчивое состояние, симптомами которого являются снижение мотивации к работе, повышенная конфликтность и возрастающее недовольство от выполняемой работы, постоянная усталость, скука, эмоциональное истощение, раздражительность и нервозность и т.д. Также как реакция на стрессовые ситуации различна у разных людей, являясь индивидуальной реакцией, симптомы синдрома выгорания строго индивидуальны и не проявляются все одновременно, представляя собой индивидуальные вариации. Развитие синдрома зависит от комбинации профессиональных, организационных и личностных факторов стресса. В зависимости от доли той или иной составляющей процесса будет различаться и динамика развития синдрома. Важной отличительной чертой людей, устойчивых к профессиональному выгоранию, является их способность формировать и поддерживать в себе позитивные, оптимистичные установки и ценности, как в отношении самих себя, так и других людей и жизни вообще

В.В. Бойко рассматривает профессиональное выгорание с позиций общего адаптационного синдрома Г.Селье. Выделяют 3 стадии развития выгорания, каждая из которых проявляется в виде 4 симптомов:

1. Фаза напряжения.

Наличие напряжения служит предвестником развития и запускающим механизмом формирования синдрома профессионального выгорания. Тревожное напряжение включает следующие симптомы: переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворённость собой, чувство безысходности, тревога и депрессия.

2. Фаза резистентности.

Выделение этой фазы в самостоятельную, весьма условно. При осознании наличия тревожного напряжения, человек стремится избегать действия эмоциональных факторов с помощью ограничения эмоционального реагирования: неадекватного избирательного эмоционального реагирования, эмоционально-нравственная дезориентации, расширения сферы экономии эмоций, редукции профессиональных обязанностей.

3. Фаза истощения.

Характеризуется падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы: эмоциональный дефицит, эмоциональная отстранённость, личностная отстранённость (деперсонализация), психосоматические и вегетативные проявления.

Развитие синдрома эмоционального выгорания зависит от внешних и внутренних факторов. К группе внешних факторов относятся условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности. Среди них доминирующую роль в развитии синдрома эмоционального выгорания играют: дестабилизирующая организация деятельности (нечеткая организация и планирование труда, недостаток оборудования, плохо структурированная и расплывчатая информация); повышенная ответственность за исполняемые функции и результат труда; неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности; психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал (у педагогов и воспитателей - это дети с аномалиями характера, нервной системы и с задержками психического развития; у врачей - тяжёлые, неизлечимые больные и т.д.).

К внутренним факторам, обуславливающим эмоциональное выгорание, относятся: склонность к эмоциональной ригидности; интенсивное восприятие и переживание обстоятельств профессиональной деятельности (данное психологическое явление возникает у людей с повышенной ответственностью за порученное дело); слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности; нравственные дефекты и дезориентация личности.

Опросник состоит из 84 пунктов, группирующихся в 12 шкал. В свою очередь, шкалы группируются в три фактора, соответствующих трём выделенным Бойко стадиям эмоционального выгорания:

«НАПРЯЖЕНИЕ»

Переживание психотравмирующих обстоятельств

Неудовлетворённость собой

«Загнанность в клетку»

Тревога и депрессия

«РЕЗИСТЕНЦИЯ»

Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование

Эмоционально-нравственная дезориентация

Расширение сферы экономии эмоций

Редукция профессиональных обязанностей

«ИСТОЩЕНИЕ»

Эмоциональный дефицит

Эмоциональная отстранённость

Личностная отстранённость (деперсонализация)

Психосоматические и психовегетативные нарушения

Инструкция. Если вы являетесь профессионалом в какой-либо сфере взаимодействия с людьми, вам будет интересно увидеть, в какой степени у вас сформировалась психологическая защита в форме эмоционального выгорания. Читайте суждения и отвечайте «да» или «нет». Примите во внимание, что, если в формулировках опросника идет речь о партнерах, то имеются в виду субъекты вашей профессиональной деятельности - пациенты, клиенты, потребители, заказчики, учащиеся и другие люди, с которыми вы ежедневно работаете.

Опросник

1. Организационные недостатки на работе постоянно заставляют нервничать, переживать, напрягаться.
2. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.
3. Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности (занимаю не свое место).
4. Меня беспокоит то, что я стал хуже работать (менее продуктивно, качественно, медленнее).
5. Теплота взаимодействия с партнерами очень зависит от моего настроения - хорошего или плохого.
6. От меня как профессионала мало зависит благополучие партнеров.
7. Когда я прихожу с работы домой, то некоторое время (часа 2-3) мне хочется побыть одному, чтобы со мной никто не общался.
8. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее решить проблемы партнера (свернуть взаимодействие).
9. Мне кажется, что эмоционально я не могу дать партнерам того, что требует профессиональный долг.
10. Моя работа притупляет эмоции.
11. Я откровенно устал от человеческих проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.
12. Бывает, я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний, связанных с работой.
13. Взаимодействие с партнерами требует от меня большого напряжения.
14. Работа с людьми приносит все меньше удовлетворения.
15. Я бы сменил место работы, если бы представилась возможность.
16. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнеру профессиональную поддержку, услугу, помощь.
17. Мне всегда удается предотвратить влияние плохого настроения на деловые контакты.
18. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с деловым партнером.

19. Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.
20. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю внимание партнеру меньше, чем положено.
21. Иногда самые обычные ситуации общения на работе вызывают раздражение.
22. Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии партнеров.
23. Общение с партнерами побудило меня сторониться людей.
24. При воспоминании о некоторых коллегах по работе или партнерах у меня портится настроение.
25. Конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил и эмоций.
26. Мне все труднее устанавливать или поддерживать контакты с деловыми партнерами.
27. Обстановка на работе мне кажется очень трудной, сложной.
28. У меня часто возникают тревожные ожидания, связанные с работой: что-то должно случиться, как бы не допустить ошибки, смогу ли сделать все как надо, не сократят ли и т. п.
29. Если партнер мне неприятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.
30. В общении на работе я придерживаюсь принципа: «Не делай людям добра, не получишь зла».
31. Я охотно рассказываю домашним о своей работе.
32. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы (меньше делаю, снижается качество, случаются конфликты).
33. Порой я чувствую, что надо проявить к партнеру эмоциональную отзывчивость, но не могу.
34. Я очень переживаю за свою работу.
35. Партнерам по работе отдаешь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.
36. При мысли о работе мне обычно становится не по себе: начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.
37. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с непосредственным руководителем.
38. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.
39. В последнее время (или как всегда) меня преследуют неудачи в работе.
40. Некоторые стороны (факты) моей работы вызывают глубокое разочарование, повергают в уныние.
41. Бывают дни, когда контакты с партнерами складываются хуже, чем обычно.
42. Я разделяю деловых партнеров (субъектов деятельности) на «хороших» и «плохих».
43. Усталость от работы приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.

44. Я обычно проявляю интерес к личности партнера помимо того, что касается дела.
45. Обычно я прихожу на работу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.
46. Я иногда ловлю себя на том, что работаю с партнерами автоматически, без души.
47. На работе встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.
48. После общения с неприятными партнерами у меня бывает ухудшение физического или психического самочувствия.
49. На работе я испытываю постоянные физические или психологические перегрузки.
50. Успехи в работе вдохновляют меня.
51. Ситуация на работе, в которой я оказался, кажется безысходной (почти безысходной).
52. Я потерял покой из-за работы.
53. На протяжении последнего года была жалоба (были жалобы) в мой адрес со стороны партнера (ов).
54. Мне удается беречь нервы благодаря тому, что многое из происходящего с партнерами я не принимаю близко к сердцу.
55. Я часто с работы приношу домой отрицательные эмоции.
56. Я часто работаю через силу.
57. Прежде я был более отзывчивым и внимательным к партнерам, чем теперь.
58. В работе с людьми руководствуюсь принципом: «Не трать нервы, береги здоровье».
59. Иногда иду на работу с тяжелым чувством: как все надоело, никого бы не видеть и не слышать.
60. После напряженного рабочего дня я чувствую недомогание.
61. Контингент партнеров, с которым я работаю, очень трудный.
62. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.
63. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив.
64. Я в отчаянии из-за того, что на работе у меня серьезные проблемы.
65. Иногда я поступаю со своими партнерами так, как не хотел бы, чтобы поступали со мной.
66. Я осуждаю партнеров, которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.
67. Чаще всего после рабочего дня у меня нет сил заниматься домашними делами.
68. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий день кончился.
69. Состояния, просьбы, потребности партнеров обычно меня искренне волнуют.

70. Работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.
71. Работа с людьми (партнерами) очень разочаровала меня.
72. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.
73. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.
74. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.
75. Моя карьера сложилась удачно.
76. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой.
77. Некоторых из своих постоянных партнеров я не хотел бы видеть и слышать.
78. Я одобряю коллег, которые полностью посвящают себя людям (партнерам), забывая о собственных интересах.
79. Моя усталость на работе обычно мало сказывается (никак не сказывается) на общении с домашними и друзьями.
80. Если предоставляется случай, я уделяю партнеру меньше внимания, но так, чтобы он этого не заметил.
81. Меня часто подводят нервы в общении с людьми на работе.
82. Ко всему (почти ко всему), что происходит на работе, я утратил интерес, живое чувство.
83. Работа с людьми плохо повлияла на меня как профессионала - обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.
84. Работа с людьми явно подрывает мое здоровье.

Обработка и интерпретация результатов

Из методики может быть извлечено 16 показателей: 12 результатов шкал, 3 результата по факторам и 1 общий показатель.

Каждый из пунктов вносит различный вклад (выраженный в математическом коэффициенте) в значение шкалы. Соответствующее количество баллов (в скобках) зачисляется на ответ «да», если перед номером пункта стоит +, и на ответ «нет», если перед номером пункта стоит -:

Переживание психотравмирующих обстоятельств: +1(2), +13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5)

Неудовлетворенность собой: -2(3), +14(2), +26(2), -38(10), -50(5), +62(5), +74(3)

«Загнанность в клетку»: +3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), -75(5)

Тревога и депрессия: +4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3)

Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование: +5(5), -17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5)

Эмоционально-нравственная дезориентация: +6(10), -18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), -78(5)

Расширение сферы экономии эмоций: +7(2), +19(10), -31(2), +43(5), +55(3), +67(3), -79(5)

Редукция профессиональных обязанностей: +8(5), +20(5), +32(2), -44(2), +56(3), +68(3), +80(10)

Эмоциональный дефицит: +9(3), +21(2), +33(5), -45(5), +57(3), -69(10), +81(2)
Эмоциональная отстраненность: +10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10)

Личностная отстраненность (деперсонализация): +11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +72(2), +83(10)

Психосоматические и психовегетативные нарушения: +12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5)

Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов:

9 и менее баллов - не сложившийся симптом

10-15 баллов - складывающийся симптом

16 и более - сложившийся.

Симптомы с показателями 20 и более баллов относятся к доминирующим в фазе или во всём синдроме «эмоционального сгорания». Методика позволяет увидеть ведущие симптомы «сгорания». Важно отметить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число.

Для получения результата по факторам необходимо сложить значения четырёх субшкал каждого фактора. Соответственно, количество баллов по каждому фактору может колебаться от 0 до 120. Фактор с наибольшим количеством баллов является ведущим в общей картине синдрома профессионального выгорания у респондента.

Для вычисления общего индекса необходимо сложить значения всех трёх факторов. Итоговый балл может меняться от 0 до 360.

Оперируя смысловым содержанием и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома «выгорания», можно дать достаточно объемную характеристику личности и, что не менее важно, наметить индивидуальные меры профилактики и психокоррекции. Освещаются следующие вопросы:

- какие симптомы доминируют;
- какими сложившимися и доминирующими симптомами сопровождается истощение;
- объяснимо ли истощение (если оно выявлено) факторами профессиональной деятельности, вошедшими в симптоматику «выгорания», или субъективными факторами;
- какой симптом (какие симптомы) более всего отягощают эмоциональное состояние личности;
- в каких направлениях надо влиять на производственную обстановку, чтобы снизить нервное напряжение;
- какие признаки и аспекты поведения самой личности подлежат коррекции, чтобы эмоциональное «выгорание» не наносило ущерба ей, профессиональной деятельности и партнерам.

Бойко В.В. Психоэнергетика – СПб.: Питер, 2008. - 416 с.

Шкала общей самоэффективности Шварцера Ральфа, в адаптации Ромека В.Г.

Назначение. Методика представляет собой самоопросник, ненаправленный на измерение субъективного ощущения личностной эффективности в рамках авторской концепции. Методика создана Шварцером Ральфом (Schwarzer Ralf) и Маттиасом Ерусалемом (Jerusalem, Matthias). На русском языке переведена и стандартизирована Ромеком В.Г.

Понятие самоэффективности (self-efficacy) было предложено Альбертом Бандурой и представляет собой один из центральных компонентов его социально-когнитивной теории. Идея А. Бандуры о том, что вера в эффективность собственных действий (самоэффективность) может в существенной мере влиять на поведение, нашла множество подтверждений в клинических исследованиях и оказалась вполне адекватной сфере регуляции социального поведения в более широком контексте.

Влияние веры в самоэффективность на поведение человека Бандура объясняет следующим образом: человек боится и избегает тех социальных ситуаций, с которыми, как он считает, он не сумеет справиться, активно и наступательно он ведет себя тогда, когда он уверен в своих способностях и верит в успех собственных действий. Бандура предлагает различать ожидание результатов и веру в самоэффективность. Первый тип ожиданий тождествен убеждению, что некоторое поведение приведет к определенным результатам. Ожидание самоэффективности означает веру человека в то, что он в состоянии вести себя таким образом, что это приведет к желаемым результатам (успеху). В соответствии с теорией и исследованиями Бандуры и сотрудников, самоэффективность проявляется в том, как люди чувствуют, думают и действуют. В терминах чувств низкий уровень само-эффективности ассоциируется с депрессией, беспокойством и чувством беспомощности. У таких индивидов часто обнаруживается низкая самооценка, пессимистические мысли о собственных достижениях.

В области мышления высокая само-эффективность облегчает процесс принятия решений и проявляется в разнообразных общих способностях, включая академические достижения. Самоэффективность может повысить или снизить мотивацию к осуществлению активных действий, особенно в трудных ситуациях. Люди с высокой самоэффективностью предпочитают браться за более сложные задачи, они ставят перед собой более высокие цели и упорнее их добиваются. Оптимистические или пессимистические сценарии развития событий у людей также возникают в соответствии с уровнем их самоэффективности.

Существует четыре источника самоэффективности: конкретные, воспринимаемые индивидом успехи, наблюдения за чужим опытом, вербальные воздействия и воспринимаемое эмоциональное возбуждение. Самым большим влиянием на само-эффективность, по Бандуре, обладает успех в решении тех или иных задач. Этот успех служит лучшим средством терапии недо-

статочной самооффективности. Самооффективность растет также, если люди наблюдают, как другие успешно справляются с социальными задачами, и падает, если наблюдаются явные неудачи. Попытки вербального воздействия на веру в само-эффективность чаще всего дают лишь кратковременный эффект. Воспринимаемые эмоциональные и аффективные процессы могут влиять на само-эффективность как позитивным (если воспринимается подъем и жажда деятельности), так и негативным (если воспринимается тревога, скованность, страх и заторможенность) образом.

Определенное влияние на ожидания само-эффективности оказывают также ситуационные переменные: одни ситуации требуют более компетентного поведения, связаны с большим риском для индивида, чем другие, и поэтому требуют большей самооффективности для овладения ими. Опыт успеха или неуспеха поведения в социальных ситуациях порождает как общие, генерализованные ожидания само-эффективности, так и частные ее подвиды, например, ожидание самооффективности в публичных выступлениях, контактах с представителями власти или в сексуальных отношениях.

Теория самооффективности органично вошла в систему понятий когнитивно ориентированной социальной психологии и дала толчок многочисленным психологическим исследованиям во многих областях. Выяснилось, что высокая само-эффективность имеет позитивные социальные последствия: она связана с лучшим здоровьем (психическим и соматическим), более высокими достижениями и лучшей социальной интеграцией. Понятие самооффективности широко применяется в таких различных областях, как исследование школьной и академической успеваемости, душевного и телесного здоровья, выбора карьеры, общественно-политических изменений. Оно стало одним из ключевых понятий в клинической, социальной, педагогической психологии, психологии личности.

В итоге русскоязычная версия опросника общей самооффективности состоит из 10 пунктов, каждый из которых имеет 4 степени согласия с ним респондента. Все вопросы прямые, по шкале формируется единственный балл, отражающий общий показатель субъективной оценки личностной эффективности.

Оценка результатов. Суммарные значения по шкале получаются простым суммированием отдельных оценок и лежат в диапазоне от 10 до 40. Среднее арифметическое значение по русской выборке составило 31,93, стандартное отклонение - 4,74.

Бланк

Утверждение	Абсолютно неверно	Едва ли верно	Скорее верно	Совершенно верно
1. Если я как следует постараюсь, то я всегда найду решение даже сложным проблемам.				

2. Если мне что-либо мешает, то я всё же нахожу пути достижения своей цели.				
3. Мне довольно просто удается достичь своих целей.				
4. В неожиданных ситуациях я всегда знаю, как я должен себя вести.				
5. При непредвиденно возникающих трудностях я верю, что смогу с ними справиться.				
6. Если я приложу достаточно усилий, то смогу справиться с большинством проблем.				
7. Я готов к любым трудностям, поскольку полагаюсь на собственные способности.				
8. Если передо мной встает какая-либо проблема, то я обычно нахожу несколько вариантов её решения.				
9. Я могу что-либо придумать даже в безвыходных на первый взгляд ситуациях.				
10. Я обычно способен держать ситуацию под контролем.				

Диагностика стилей педагогического общения

Инструкция. Просматривая каждый из вопросов теста, отмечайте знаком "+", если согласны с ним, и символом "-", если даёте отрицательный ответ. От степени объективности ответов зависит и степень достоверности результатов тестирования.

Опросник

1. Нуждаетесь ли вы в тщательной подготовке урока даже по неоднократно пройденной теме?
2. Предпочитаете ли вы логику изложения эмоциональному рассказу?
3. Волнуетесь ли вы перед тем, как оказаться лицом к лицу с классом?
4. Предпочитаете ли вы во время объяснения учебного материала находиться за учительским столом (на кафедре) ?
5. Часто ли вы используете методические приемы, которые успешно применялись вами ранее и давали положительные результаты?
6. Придерживаетесь ли вы заранее спланированной схемы урока?

7. Часто ли вы по ходу урока включаете в него только что пришедшие в голову примеры, иллюстрируете сказанное свежим случаем, свидетелем которого были сами?
8. Вовлекаете ли вы в обсуждение темы урока учащихся?
9. Стремитесь ли вы рассказать как можно больше по теме, невзирая на лица слушателей?
10. Часто ли вам удается удачно пошутить в ходе урока?
11. Предпочитаете ли вы вести объяснение учебного материала, не отрываясь от своих записей (конспектов)?
12. Выводит ли вас из равновесия непредвиденная реакция аудитории (шум, гул, оживление и т. п.) среди учащихся?
13. Нуждаетесь ли вы в достаточно длительном времени (5-8 мин), чтобы установить нарушенный контакт и вновь привлечь к себе внимание учащихся?
14. Повышаете ли вы голос, делаете ли паузу, если почувствуете невнимание к себе со стороны учащихся во время урока?
15. Стремитесь ли вы, задав полемический вопрос, самостоятельно на него ответить?
16. Предпочитаете ли вы, чтобы учащиеся задавали вам вопросы по ходу объяснения учебного материала?
17. Забываете ли вы во время урока о том, кто вас слушает?
18. Есть ли у вас привычка выбирать среди учащихся в классе два-три лица и следить за их эмоциональными реакциями?
19. Выбивают ли вас из колеи скептические ухмылки учащихся?
20. Замечаете ли вы во время урока изменения в настроении учащихся?
21. Поощряете ли вы учащихся вступать в диалог с вами во время объяснения темы урока?
22. Отвечаете ли вы сразу же на реплики учащихся?
23. Используете ли вы одни и те же жесты для подкрепления своих фраз независимо от ситуации?
24. Увлекаетесь ли вы монологом настолько, что вам не хватает отведенного по плану урока времени?
25. Чувствуете ли вы себя после уроков уставшими настолько, что не в состоянии повторить их в этот же день еще раз (во вторую смену)?

Обработка и интерпретация результатов

Подсчитайте число совпадений плюсов и минусов в соответствии с приведенным ниже ключом и определите свою тенденцию. Если общая сумма совпадений составит 80% от всех пунктов по одной модели общения, можете считать выявленную склонность стойкой.

Модели общения	№ вопросов	
	Да "+"	Нет "-"
Диктаторская "Мон-блан"	4, 6, 11, 15, 17, 23	1, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24

Неконтактная "Китайская стена"	9, 11, 13, 14, 15	1, 7, 8, 12, 16, 18, 19, 20, 21.
Дифференцированное внимание "Локатор"	10, 14, 18, 20, 21	2, 4, 6, 13, 15, 17, 23
Гипорефлексивная "Тетерев"	9, 11, 15, 17, 23, 24	8, 12, 16, 19, 20, 21, 22
Гиперрефлексивная «Гамлет»	3,12,14,18,19,20,22,25	2, 5, 6, 11, 13, 23
Негибкого реагиروвания "Робот"	1, 2, 5, 6, 13, 15, 23	7, 8, 9, 11, 16, 21, 24
Авторитарная "Я сам(а)"	5, 10, 14, 15, 18, 24	2, 8, 16, 21
Активного взаимодействия «Союз»	7, 8, 10, 16, 20, 21, 22	1, 2, 4, 5, 6, 11, 13, 15, 17, 23.

Модель дикторская ("Монблан"). Педагог как бы отстранен от обучаемых, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному общению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, безынициативность и пассивность обучаемых.

Модель неконтактная ("Китайская стена") очень близка по своему содержанию к первой. Разница в том, что между педагогом и обучаемым существует слабая обратная связь ввиду произвольно и непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступать отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятий, произвольное подчеркивание педагогом своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

Следствие: слабое взаимодействие с обучаемыми, а с их стороны – равнодушное отношение к педагогу.

Модель дифференцированного внимания ("Локатор") основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Педагоги ориентированы не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим на талантливых, слабых, лидеров или аутсайдеров. В общении педагог концентрирует на них свое внимание.

Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе "педагог-коллектив", она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

Модель гипорефлексивная ("Тетерев") заключается в том, что педагог в общении как бы замкнут в себе: его речь большей частью монологична. Он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. Такой педагог проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемым и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существуют изолированно друг от друга, учебно-воспитательное взаимодействие поставлено формально.

Модель гиперрефлексивная ("Гамлет") противоположна по психологической канве предыдущей. Педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения принимают для него доминирующее значение. Он остро реагирует на нюансы психологической атмосферы в среде обучаемых, принимая их на свой счет. Такой педагог подобен обнаженному нерву.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность педагога, приводящая его к неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели бразды правления могут оказаться в руках обучаемых, а педагог займет ведомую позицию.

Модель негибкого реагирования ("Робот"). Взаимоотношения педагога с обучаемыми строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеют место безупречная логика изложения и аргументация фактов, но педагог не обладает чувством постоянно меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психологическое состояние обучаемых, их возрастные и этнические особенности.

Следствие: низкий эффект социального взаимодействия.

Модель авторитарная ("Я – сам"). Учебный процесс целиком фокусируется на педагоге. Он – главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Личная инициатива со стороны обучаемых подавляется.

Следствие: воспитывается безынициативность, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

Модель активного взаимодействия ("Союз"). Педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате коллектива и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. Возникающие учебные, организационные, этические и др. проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивна.

Диагностика стилей педагогического общения / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С.273-275

Модели педагогического общения / Акимова М.Н., Илькухин А.А. Самопознание – путь профессионального становления учителя. – Самара, 1994. С.36-41

Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию

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

Карта самооценки готовности к самообразовательной деятельности

<i>I. Мотивационный компонент (9 - 81 балл)</i>	Баллы								
1. Осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Наличие стойких познавательных интересов в области педагогики и психологии	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Чувство долга и ответственности	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Любознательность	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Стремление получить высокую оценку своей самообразовательной деятельности	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Потребность в психолого-педагогическом самообразовании (ППСО)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Потребность в самопознании	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Ранговое место ППСО среди 9 наиболее значимых для вас видов деятельности	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Уверенность в своих силах	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>II. Когнитивный компонент (6 - 54 балла)</i>									
1. Уровень общеобразовательных знаний	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Уровень общеобразовательных умений	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Уровень педагогических знаний и умений	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Уровень психологических знаний и умений	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Уровень методических знаний и умений	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Уровень специальных знаний	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>III. Нравственно-волевой компонент (9 - 81 балл)</i>									
1. Положительное отношение к процессу учения	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Критичность	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Самостоятельность	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Целеустремленность	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Воля	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Трудоспособность	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Умение доводить начатое до конца	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Смелость	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Самокритичность	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>IV. Гностический компонент (17 - 153 балла)</i>									
1. Умение ставить и разрешать познавательные задачи	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Гибкость и оперативность мышления	1	2	3	4	5	6	7	8	9

3. Наблюдательность	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Способность к анализу педагогической деятельности	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Способность к синтезу и обобщению	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Креативность и ее проявления в педагогической деятельности	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Память и ее оперативность	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Удовлетворение от познания	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Умение слушать	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Умение владеть разными типами чтения	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Умение выделять и усваивать определенное содержание	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Умение доказывать, обосновывать суждения	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Умение систематизировать, классифицировать	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Умение видеть противоречия и проблемы	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Умение переносить знания и умения в новые ситуации	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Способность отказаться от устоявшихся идей	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Независимость суждений	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>V. Организационный компонент (7 - 63 балла)</i>									
1. Умение планировать время	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Умение планировать свою работу	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Умение перестраивать систему деятельности	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Умение работать в библиотеках	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Умение ориентироваться в классификации источников	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Умение пользоваться оргтехникой и банком компьютерной информации	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Умение владеть различными приемами	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>VI. Способность к самоуправлению в педагогической деятельности (5 - 45 баллов)</i>									
1. Самооценка самостоятельности собственной деятельности	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Способность к самоанализу и рефлексии	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Способность к самоорганизации и мобилизации	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Самоконтроль	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Трудолюбие и прилежание	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>VII. Коммуникативные способности (5 - 45 баллов)</i>									
1. Способность аккумулировать и использовать опыт самообразовательной деятельности коллег	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Способность к сотрудничеству и взаимопомощи в профессиональном педагогическом самообразовании	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Способность организовать самообразовательную деятельность других (прежде всего обучаемых)	1	2	3	4	5	6	7	8	9

4. Способность отстаивать свою точку зрения и убеждать других в процессе дискуссий	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Способность избегать конфликтов в процессе совместной деятельности	1	2	3	4	5	6	7	8	9

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

	Компоненты профессионально-педагогического саморазвития (ППС)	Уровни ППС (в баллах)		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Мотивационный	35 и менее	36-54	55 и более
2	Когнитивный	23 и менее	24-36	37 и более
3	Нравственно-волевой	35 и менее	36-54	55 и более
4	Гностический	67 и менее	68-108	69 и более
5	Организационный	27 и менее	28-42	29 и более
6	Способность к самоуправлению	19 и менее	20-30	21 и более
7	Коммуникативный	19 и менее	20-30	21 и более

Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С.421-424.

Самооценка профессионально-педагогической мотивации

Назначение. Данная методика позволяет определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится исследуемый. А именно: имеет ли место равнодушие, или эпизодическое поверхностное любопытство, или налицо заинтересованность, или развивающаяся любознательность, или складывается функциональный интерес, или достигается вершина - профессиональная потребность сознательно изучать педагогику и овладевать основами педагогического мастерства.

Инструкция. Оцените, пожалуйста, приведенные ниже утверждения. Вам необходимо обвести букву, соответствующую вашему ответу. Если вы всегда делаете то, что написано в утверждении, то обведите букву В, если вы поступаете так не всегда, но часто, то обведите букву Ч, если вы считаете целесообразным ответить «не очень часто», то обведите буквы НОЧ, если вы так поступаете редко, то обведите букву Р и, наконец, если вы этого не делаете никогда, то обведите букву Н.

Бланк ответов

А	Люблю слушать лекции (рассказы) о работе учителей.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Б	Жду с нетерпением «дня школы», ситуаций общения с ребятами и педагогами, когда можно активно учиться, работать в школьных условиях.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
В	Считаю, что лекции по педагогике содержат весьма простой материал, их можно и не переписывать, на семинарах стараюсь не выступать.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Г	Останавливаюсь и читаю материал, представленный в школьном методическом уголке, только тогда, когда получаю задание от преподавателя, особого интереса материал у меня не вызывает.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Д	Покупаю по возможности книги и брошюры о педагогическом опыте, по психологии.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Е	Обращаю внимание на педагогические ситуации только тогда, когда в них имеются интересные конфликты, интригующие факты.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Ж	Делаю выписки (по возможности и вырезки) из журналов и газет о работе школ и учителей, о проблемах современной молодежи.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
З	Читаю «Учительскую газету», другие педагогические газеты, журналы, книги; собираю собственную библиотечку из них.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
И	Читаю только отрывки (выборочно) из статей о педагогическом опыте; на приобретение педагогической литературы время и средства не трачу.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
К	Наблюдаю за опытом работы умелых педагогов только в часы, отведенные на педпрактику.	В	Ч		Р	Н
Л	Охотно принимаю участие в анализе ситуаций, возникающих в школе; стараюсь при этом кое-что записать.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
М	Принимаю участие в организационных беседах с учителями только тогда, когда требует руководитель педпрактики.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Н	Ищу материал, освещающий инновационные процессы в образовательных учреждениях, в сферах информационных услуг.	В	Ч		Р	Н
О	Люблю работать с педагогической и психологической литературой в читальном зале, в библиотеке, дома в свободное время, люблю решать педагогические задачи.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
П	К семинарским и практическим занятиям делаю прежде всего то, за что надо отчитаться (что будут проверять).	В	Ч		Р	Н

Р	Обложку педагогического реферата стараюсь оформить красиво (по крайней мере аккуратно), так как считаю, что это показывает мое прилежание, мое лицо.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
С	Соглашаюсь выступать на педагогическом кружке, на конференции.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Т	Проявляю любопытство в работе с классом моих товарищей по группе, которые неважно учатся.	В	Ч		Р	Н

Обработка и интерпретация результатов

Ответ «всегда» оценивается 5 баллами, ответ «часто» - 4 баллами, ответ «не очень часто» - 3 баллами, ответ «редко» - 2 баллами, ответ «никогда» - 1 баллом.

Ключ к определению профессионально-педагогической мотивации (ППМ):

Б+З+О = профессиональная потребность;

Д+Л+С = функциональный интерес;

А+Ж+Н = развивающаяся любознательность;

Г+К+Р = показная заинтересованность;

Е+М+Т = эпизодическое любопытство;

В+И+П = равнодушное отношение.

Оценка уровней ППМ;

11 и более баллов - высокий уровень ППМ;

10-6 - средний уровень ППМ;

5 и менее - низкий уровень ППМ.

Примечание. Данная методика адаптирована Н.П. Фетискиным.

Учебно-профессиональная мотивация молодежи : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. В. Батаршев. - Москва : Академия, 2009. - 189

Определение ролевых позиций в межличностных отношениях (по Э. Берну)

Назначение и инструкция. Тест Берна предназначен для определения ролевых позиций в межличностных отношениях. Теория транзактного анализа Э. Берна исходит из того, что транзакция – единица акта общения, в течение которой собеседники находятся в одном из трех состояний «Я». В процессе взаимодействия могут в большей или меньшей мере проявляться такие состояния человека: состояние «родителя», «взрослого», «ребенка». Эти три состояния сопровождают человека всю жизнь. Зрелый человек умело использует разные формы поведения, гибко проявляя себя в том или ином состоянии в зависимости от его целей и жизненных обстоятельств. Согласно Э. Берну, обращаясь к другому человеку, мы выбираем одно из возможных состояний нашего «Я»: состояние Родителя, Взрослого или Ребенка (Дитя).

Попробуйте оценить, как сочетаются эти три «Я» в вашем поведении. Для этого оцените приведенные утверждения в баллах от 0 до 10.

Опросник

1. Мне порой не хватает выдержки.
2. Если мои желания мешают мне, то я умею их подавлять.
3. Родители, как более зрелые люди, должны устраивать семейную жизнь своих детей.
4. Я иногда преувеличиваю свою роль в каких-либо событиях.
5. Меня провести нелегко.
6. Мне бы понравилось быть воспитателем.
7. Бывает, что мне хочется подурачиться, как маленькому.
8. Думаю, что я правильно понимаю все происходящие события.
9. Каждый должен выполнять свой долг.
10. Нередко я поступаю не как надо, а как хочется.
11. Принимая решение, я стараюсь продумать его последствия.
12. Младшее поколение должно учиться у старших, как ему следует жить.
13. Как и многие люди, я бываю обидчив.
14. Мне удастся видеть в людях больше, чем они говорят о себе.
15. Дети безусловно должны следовать указаниям родителей.
16. Я увлекающийся человек.
17. Мой основной критерий оценки человека - объективность.
18. Мои взгляды непоколебимы.
19. Бывает, что я не уступаю в споре лишь потому, что не хочу уступить.
20. Правила оправданы лишь до тех пор, пока они полезны.
21. Люди должны соблюдать правила независимо от обстоятельств.

Оценка результатов и интерпретация

Подсчитайте сумму баллов отдельно по строкам таблицы:

1, 4, 7, 10, 13, 16, 19	Дитя (д)
2, 5, 8, 11, 14, 17, 20	Взрослый (в)
3, 6, 9, 12, 15, 18, 21	Родитель (Р)

Расположите соответствующие символы в порядке убывания их значения. Если у вас получилась формула ВДР, то вы обладаете развитым чувством ответственности, в меру импульсивны и не склонны к назиданиям и нравоучениям. Постарайтесь сохранить эти качества.

Если вы получили формулу РДВ, то для вас характерны категоричность и самоуверенность. Кроме того, «Родитель» с детской непосредственностью режет «правду-матку», ни в чем не сомневаясь и не заботясь о последствиях. Поэтому таким людям желательно работать не с людьми, а с машинами, кульманом, этюдником и т. п.

Если на первом месте в формуле Д, то это вполне приемлемый вариант для научной работы. Но детская непосредственность хороша только до опре-

деленных пределов. Если она начинает мешать делу, то пора взять свои эмоции под контроль.

Родительское (Родитель – Р) состояние «Я» подразделяется на заботливое родительское состояние «Я», критическое родительское состояние «Я». Родительское «Я», состоящее из правил поведения, норм, позволяет индивиду успешно ориентироваться в стандартных ситуациях, «запускает» полезные, проверенные стереотипы поведения, освобождая сознание от загруженности простыми, обыденными задачами. Кроме того, Родительское «Я» обеспечивает с большой вероятностью успеха поведение в ситуациях дефицита времени на размышления, анализ, поочередное рассмотрение возможностей поведения.

Взрослое (Взрослый – В) состояние «Я» воспринимает и перерабатывает логическую составляющую информации, принимает решения преимущественно обдуманно и без эмоций, проверяя их реальность. Взрослое «Я», в отличие от Родительского, способствует адаптации не в стандартных, однозначных ситуациях, а уникальных, требующих размышлений, дающих свободу выбора и, вместе с этим, необходимость осознания последствий и ответственного принятия решений.

Детское (Дитя – Д, или Ребенок) состояние «Я» следует жизненному принципу чувств. На поведение в настоящем влияют чувства из детства. Детское «Я» также выполняет свои, особые функции, не свойственные двум другим составляющим личности. Оно «отвечает» за творчество, оригинальность, разрядку напряжения, получение приятных, иногда «острых», необходимых в определенной степени для нормальной жизнедеятельности впечатлений. Кроме того, Детское «Я» выступает на сцену, когда человек не чувствует достаточно сил для самостоятельного решения проблем: не способен преодолеть трудности или (и) противостоять давлению другого человека. Это «Я» подразделяется на: естественное детское «Я» (спонтанные реакции типа радости, печали и т. д.), приспособляющееся детское «Я» (приспособляющийся, прислуживающийся, боязливый, виноватый, колеблющийся и т. п.), возражающее детское «Я».

Признаки актуализации различных эго-состояний

1. Эго-состояние «ребенок».

Вербальные признаки:

- а) восклицания: «вот те на!», «фу ты!», «Боже!», «черт возьми!»;
- б) слова эгоцентрического круга: «хочу», «не могу», «а мне какое дело», «не знаю и знать не желаю» и т. д.;
- в) обращение к другим: «помоги мне», «ты меня не любишь», «ты будешь жалеть»;
- г) самоуничижительные выражения: «я дурак», «у меня ничего не выходит» и т. д.

Обращение «Вы – ты» и «ты – ты».

Поведенческие (невербальные) признаки: непроизвольные поеживания, ерзание, пожимание плечами, дрожание рук, покраснение, закатывание глаз,

потупленный взор, взгляд снизу вверх; интонация просящая, ноющая, быстрый и громкий голос, сердитое и упрямое молчание, поддразнивание, злорадность, взволнованность и т. д.

2. Эго-состояние «взрослый».

Вербальные признаки: в утверждении высказывается мнение, а не безапелляционное суждение, используются выражения типа: «таким образом», «вероятно», «относительно», «сравнительно», «целесообразно», «альтернатива», «по моему мнению», «насколько возможно», «давай рассмотрим причины». Обращение «Вы – Вы» и «ты – ты».

Поведенческие (невербальные) признаки: поза прямая (но не застывшая); лицо обращено к собеседнику, открыто, заинтересовано; естественная жестикация в разговоре; контакт глаз на одном с партнером уровне; голос внятный, четкий, спокойный, ровный, без чрезмерных эмоций.

3. Эго-состояние «родитель».

Вербальные признаки – слова и выражения типа:

а) «должен», «нельзя», «никогда», «обязан», «потому что я так сказал», «не задавай вопросов», «что люди подумают (скажут)»;

б) оценочные суждения: «упрямый», «глупый», «ничтожный», «бедняга», «умница», «превосходный», «способный».

Обращение «ты – Вы» (со мной обращаются на «Вы», я обращаюсь на «ты»).

Поведенческие (невербальные) признаки: указующий жест (обвинение, угроза), поднятый вверх палец, похлопывание по спине, щеке; авторитарные позы (руки на бедрах, скрещены на груди), взгляд сверху вниз (голова откинута), стук по столу и т. д.; тон голоса насмешливый, надменный, обвиняющий, покровительственный, сочувствующий.

Зрелый человек умело использует разные формы поведения, лишь бы они были уместны. Самоконтроль и гибкость помогают ему вовремя вернуться во «взрослое» состояние, что, собственно, и отличает зрелую личность от юнца, пусть даже солидного возраста.

Энциклопедия психодиагностики [Текст] / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. - Самара : Бахрах-М, 2015. - 703 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Лотник Е. Ю., Вишневая Н. Э.	
О реализации программы по развитию психологической компетентности педагога в рамках работы КИП-2018 по теме «Развитие психологической компетентности педагога как компонент инновационного менеджмента педагогического процесса»	5
Кравчук Д. А., Кухилава Е. Ш., Семина И. Б.	
Теоретические подходы к исследованию феномена психологической компетентности педагога в контексте профессионального роста и успешности в профессии.....	15
Вишневая Н. Э.	
Диагностика и развитие психологической компетентности педагога.....	24
Кухилава Е. Ш.	
Психологическая компетентность педагога в постановке образовательных целей для формирования ИКТ-компетентности обучающихся	44
Коваленко С. И.	
Влияние профессиональной компетентности педагога на дифференцированный подход в обучении в зависимости от индивидуальных особенностей.....	51
Семина И. Б.	
Формирование коммуникативной компетентности у педагогов на основе концепции ЭГО	63
Невоструева И. К.	
Наставничество как форма повышения коммуникативной компетентности молодого	70
Есаулов Г. В.	
Увлеченность работой как показатель профессионального самоопределения и компетентности	76

Мовсесян Э. М.	
Влияние психологической компетентности социального педагога на коррекцию поведения подростков «группы риска».....	83
Папазян А. В.	
Влияние психологической компетентности учителя на формирование познавательных универсальных учебных действий у учащихся младшего школьного возраста	90
Еремина Е. В., Аكوпова Я. А.	
Формирование коммуникативных компетенций младших школьников при решении проектных задач	97
Пололин В. А.	
Личностно – психологический аспект при изучении истории	111
Попова М. И., Буракова И. В.	
Возможности урока физкультуры для формирования конструктивных паттернов поведения обучающихся подросткового возраста.....	117
Торбик В. С.	
Шахматы как эффективное средство развития коммуникативного потенциала учащихся	123
Нос Л. Н.	
Управление психическим состоянием учащихся 11-х классов во время подготовки к ЕГЭ с помощью применения метода СтатГрада	126

Приложение

Психодиагностические методики изучения психологической компетентности педагога	
Диагностика перцептивно-интерактивной компетентности (модифицированный вариант Н.П. Фетискина).....	131
Диагностика «эмоционального интеллекта» Н. Холла	133
Опросник самоорганизации деятельности (сокр. ОСД), адаптация Мандриковой Е.Ю.	135

Опросник «Профессиональное выгорание» (автор К. Маслач и С. Джексон, адаптация Н.Е. Водопьяновой).....	139
Методика диагностики уровня эмоционального выгорания Бойко В.В.	142
Шкала общей самооффективности Шварцера Ральфа, в адаптации Ромека В.Г.....	149
Диагностика стилей педагогического общения.....	151
Диагностика уровня парциальной готовности профессионально-педагогическому саморазвитию	155
Самооценка профессионально-педагогической мотивации	157
Определение ролевых позиций в межличностных отношениях (по Э. Берну)	159

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА:

содержание, диагностика, развитие

*сборник статей и методических разработок
из опыта работы педагогов МОБУ Лицея № 59
им. Трубочёва М.Г. в рамках деятельности краевой
инновационной площадки по теме «Развитие
психологической компетентности педагога как
компонент инновационного менеджмента
педагогического процесса»*

Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение
Лицей № 59 г. Сочи имени Трубочёва Михаила Григорьевича

ISBN 978-5-6043597-6-1



9 785604 359761

Подписано в печать: 17.09.2020. Формат 60x84/16.

Гарнитура «Таймс». Печать офсетная.

Усл печ.л. 9.77. Тираж 100 экз. № заказа: 4498

Отпечатано: ИП Дедков И.В.

(типография «ГРАНАТ»)

г. Краснодар, ул. Выгонная, 20/1

www.proprints.ru

(861) 202-54-04