ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Гудименко Юлия Юрьевна

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Специальность 19.00.03 – психология труда, инженерная психология, эргономика

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
профессор Т.А. Жалагина

Тверь 2014

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ..... 4

ГЛАВА 1. Теоретико-методологический анализ феномена психологической готовности к инновационной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения (далее ДОУ) **15**

1.1. Психологический анализ профессиональной деятельности воспитателя ДОУ..... 15

1.1.1. Профессиональное развитие личности воспитателя ДОУ как предмет психологического исследования 16

1.1.2. Психологические характеристики профессиональной деятельности воспитателя ДОУ..... 31

1.2. Анализ теоретических подходов к понятию психологической готовности к инновационной деятельности 46

1.3. Структура феномена психологической готовности к инновационной деятельности воспитателей ДОУ..... 61

1.3.1. Теоретическое обоснование структуры психологической готовности к инновационной деятельности 61

1.3.2. Эмпирическая верификация структуры психологической готовности к инновационной деятельности воспитателей ДОУ..... 66

1.4. Антиинновационные барьеры в профессиональной деятельности воспитателя ДОУ как предпосылки профессиональной деформации личности 69

Выводы по Главе 1 81

ГЛАВА 2. Теоретико-методологические основания исследования феномена профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ 85

2.1. Анализ современного состояния исследований проблемы профессиональной деформации личности: понятие, сущность, содержание 85

2.2. Влияние специфики профессиональной деятельности воспитателя ДОУ на формирование профессиональной деформации личности 99
2.3. Значимые проявления профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ..... 103
2.4. Психологические аспекты профилактики профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ..... 110
Выводы по Главе 2..... 116
ГЛАВА 3. Эмпирическое исследование влияния психологической готовности к инновационной деятельности на выраженность профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ. Апробация Тренинга развития психологической готовности к инновациям..... 119
3.1. Организация и методологическая база исследования..... 119
3.2. Исследование психологической готовности к инновационной деятельности и проявлений профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ..... 126
3.2.1. Результаты диагностики сформированности психологической готовности к инновационной деятельности воспитателя ДОУ..... 126
3.2.2. Результаты диагностики проявлений профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ..... 131
3.3. Анализ влияния психологической готовности к инновационной деятельности на выраженность профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ..... 137
3.4. Обоснование программы Тренинга развития психологической готовности к инновационной деятельности..... 141
3.5. Анализ результатов апробации Тренинга развития психологической готовности к инновациям..... 150
Выводы по Главе 3..... 158
ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... 161
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ..... 165
ПРИЛОЖЕНИЯ..... 182

ВВЕДЕНИЕ

Осуществляемая в настоящее время инновационная политика государства детерминирует соответствующие тенденции развития всех уровней системы образования, в которой уникальная роль в становлении растущего человека принадлежит дошкольному образованию. Впервые в 2010 году появляются федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, а в 2013 утвержден федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Решение обозначенной стратегии в определяющей степени зависит от личностно-профессионального ресурса воспитателя дошкольного образовательного учреждения, его инновационного потенциала. Профессиональная и личностная компетентность, стремление к саморазвитию, направленность на использование инновационных технологий, характеризуют необходимый уровень его развития как субъекта труда в контексте современных вызовов к сфере образования.

Фактором профессионального развития воспитателя ДОУ является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации. Между тем обозначенные глубинные интенции оказываются заблокированными в условиях способствующих формированию профессиональной деформации личности (далее ПДЛ). Деформация личности воспитателя закономерно возникает вследствие длительного влияния профессии, но, тем не менее, она может быть в разной степени выражена и по-разному проявляться в педагогической деятельности, в частности готовности к инновациям. Следовательно, особого внимания заслуживает изучение глубинных психологических оснований для развития психологической готовности к инновационной деятельности и нивелирования проявлений профессиональной деформации личности.

Проблема данного исследования актуальна в связи со следующими

противоречиями:

- между потребностью современной дошкольной образовательной практики в инновационном развитии и психологической неготовностью воспитателей ДОУ к нововведениям;
- между необходимостью обеспечения психологической готовности к инновационной деятельности воспитателей ДОУ и недостаточной научной разработанностью психологических моделей, алгоритмов, технологий и условий для эффективного решения этой задачи.

Таким образом, психология труда является той предметной областью, в рамках которой, используя имеющийся научный опыт, представляется целесообразным исследовать возможности феномена психологической готовности к инновационной деятельности как условие профилактики профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ.

Состояние и степень разработанности проблемы исследования.

Исследования взаимовлияния личности и профессии являются классическими для психологии труда. Проблемы профессионального становления и развития субъекта, формирования индивидуального стиля деятельности освещены в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Е.А. Климова, А.Н. Леонтьева, В.Д. Шадрикова и других классиков отечественной психологии.

Инновационный потенциал воспитателя ранее не рассматривался в соотношении с его личностным развитием, склонностью к формированию профессиональных деформаций или устойчивостью к ним. Однако в работах Д.Б. Богоявленской, М.В. Волкова, А.К. Марковой, С.Д. Смирнова и др. изучаются основы инновационной педагогической деятельности, связанные с творчеством, преодолением консерватизма и профессиональных стереотипов.

Более частные вопросы негативных вариантов развития личности в профессии – профессиональных деформаций, деструкций, отклоняющегося поведения, – выступают центральной темой в трудах С.П. Безносова, Р.М.

Грановской, Т.А. Жалагиной, Э.Ф. Зеера, Л.М. Митиной, Е.Ю. Пряжниковой и др.

Общие и частные вопросы психологической профилактики профессиональной деформации личности довольно широко освещены в современных научных источниках, кандидатских и докторских диссертациях (Д.А. Андреева, Н.Е. Водопьянова, Г.С. Никифоров, Л.С. Павлова и др.), но материалы по профилактической работе с воспитателями дошкольных образовательных учреждений представляют собой разрозненные рекомендации психологов-практиков.

Профессиональная деятельность воспитателя и его личностные качества становились объектом исследования в трудах Ш.А. Амонашвили, А.Н. Зимней, В.А. Кан-Калика, В.А. Сухомлинского. Однако недостаточная мера разработанности проблемы психологической профилактики профессиональной деформации личности воспитателя, а также вопросов развития инновационного потенциала педагога, работающего с дошкольниками, определяет ее научную и практическую актуальность.

Цель исследования: исследовать психологическую готовность к инновационной деятельности как условие психологической профилактики профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ.

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретико-методологический анализ профессиональной деятельности воспитателя ДОУ.
2. Теоретически и эмпирически изучить феномен психологической готовности к инновационной деятельности, его содержание и структуру.
3. Проанализировать теоретические подходы к изучению профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ.
4. Выявить наиболее значимые проявления профессиональной деформации личности воспитателей ДОУ, а также принципы их психологической профилактики.

5. Исследовать особенности влияния психологической готовности к инновационной деятельности на выраженность профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ.

6. Разработать и апробировать Тренинг развития психологической готовности к инновациям.

Объект исследования: психологическая профилактика профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ.

Предмет исследования: формирование психологической готовности к инновационной деятельности воспитателя ДОУ как условия профилактики профессиональной деформации личности.

Общая гипотеза исследования: повышение психологической готовности к инновационной деятельности является условием психологической профилактики профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ.

Частные гипотезы:

1. Готовность к инновационной деятельности как психологический феномен может быть определена через интегральную совокупность пяти компонентов: мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого, операционального, творческого, - и исследована через показатели инициативности, предпочтения деятельности, требующей инновативности, готовности к переменам.
2. Психологическая готовность к инновационной деятельности выступает условием, препятствующим развитию профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ.
3. Разработанный авторский Тренинг развития психологической готовности к инновациям является эффективной технологией повышения психологической готовности к инновационной деятельности, а также профилактики профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ.

Теоретико-методологические основания исследования:

- основные положения системного и субъектно-деятельностного подхода, разработанные отечественными (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, С.К. Бондырева, А.В. Брушлинский, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Ю.М. Забродин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадриков и др.) и зарубежными учеными (У. Джеймс, Р. Мейли, Дж. Райанс, Д. Фонтана и др.).

- исследования, содержащие научные положения о профессионализме, профессиональном становлении личности, взаимовлиянии личности и профессии (Т.А. Жалагина, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Е.А. Леванова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, А.А. Реан, В.А. Сластенин и др.).

- теоретические и практические работы, описывающие феномен профессиональной деформации личности специалиста (С.П. Безносов, А.А. Бодалев, Р.М. Грановская, Т.А. Жалагина, Э.Ф. Зеер, Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников, К. Роджерс, Д. Сьюпер, Л.Б. Шнейдер и др.).

- психологические исследования деятельности педагога (А.А. Бодалев, Ф.Н. Гоноболин, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, В.Г. Зазыкин, К.М. Левитан, А.А. Реан, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Н.Ю. Синягина, В.А. Сластенин и др.) и воспитателя (Р.С. Буре, Е.А. Гребенщикова, Т.С. Комарова, Е.В. Красная, В.И. Логинова, Д.Ф. Николенко, Е.А. Панько, Л.Г. Семушина, Н.В. Шурова и др.).

- исследования инновационной деятельности педагога и ее психологического сопровождения (В.Г. Войцеховский, М.В. Волков, И.А. Володарская, Э.В. Галажинский, Р.М. Грановская, Ю.П. Зинченко, В.Е, Клочко, О.М. Краснорядцева, Л.В. Шибаев и др.).

Методы исследования. Для решения поставленных задачи и проверки гипотез исследования был использован комплекс взаимодополняющих методов, адекватных природе изучаемых феноменов:

- аналитический обзор научной литературы по изучаемой проблеме с опорой на категориальный аппарат психологии;

- методы сбора эмпирических данных (анкетирование, психодиагностическое исследование, метод экспертных оценок, формирующий эксперимент);
- батарея психодиагностических методик, разработанных отечественными исследователями, а также прошедших адаптацию зарубежных методик: «Психологическая готовность к инновационной деятельности» (В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева), 16-факторный опросник Р.Б. Кеттелла (N=187), методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири), Томский опросник ригидности (Г.В. Залевский);
- методы математико-статистической обработки полученных данных: описательная статистика, определение достоверности различий в уровне признака (однофакторный анализ Крускала-Уоллиса, критерий Манна-Уитни, критерий Вилкоксона), коэффициент конкордации, факторный анализ. Расчеты производились с помощью программы PASW Statistics 18.

Достоверность и обоснованность научных результатов исследования обеспечивались исходными методологическими принципами, положенными в его основу; адекватностью, надежностью и валидностью научного аппарата – методов и методик исследования – поставленным целям и задачам; репрезентативностью выборки респондентов и экспертов; применением методов математической статистики; сочетанием количественного и качественного анализа результатов.

Эмпирическая база исследования. Общий объем выборки составил 147 человек. Из них 139 воспитателей ДОУ г. Твери и Тверской области, 8 экспертов из числа заведующих и старших воспитателей ДОУ г. Твери и Тверской области. Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений г. Твери и Тверской области, ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей». Все респонденты – лица женского пола в возрасте 27-58 лет, их стаж работы в ДОУ составляет от 5 до 31 года.

Этапы исследования:

1 этап – организационно-теоретический (2010-2012 гг.), включал формирование основной проблемы, цели, задач, гипотезы исследования, анализа научной литературы по проблеме исследования, формирование категориального аппарата и теоретических выводов.

2 этап – теоретико-эмпирический (2012 г.), посвящен эмпирическому обоснованию структуры феномена психологической готовности к инновационной деятельности, исследованию доминирующих проявлений профессиональной деформации личности воспитателей ДОУ с помощью метода экспертных оценок.

3 этап – эмпирико-статистический (2013 г.), содержал деятельность по получению и обработке исходных эмпирических данных; исследованию отношений между феноменами профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ и психологической готовности к инновационной деятельности.

4 этап – эмпирический (2013-2014 гг.), посвящен проведению психопрофилактических мероприятий – созданию и апробации Тренинга психологической готовности к инновациям; анализу, интерпретации и систематизации полученных результатов.

Научная новизна исследования.

Проанализировано и определено психологическое содержание конструкта «психологическая готовность к инновационной деятельности», обобщены и систематизированы результаты научных исследований денного феномена. Теоретически и эмпирически обоснована структура психологической готовности к инновационной деятельности, что вносит вклад в развитие теоретических основ психологии труда.

Выделены особенности проявлений профессиональной деформации личности воспитателей ДОУ. Показано, что в процессе труда самыми ранними проявлениями ПДЛ воспитателей ДОУ выступают консерватизм, доминантность, авторитарность. Психологической основой проявлений

доминантности и авторитарности в деятельности воспитателя ДОУ выступает действие защитных механизмов психики.

Доказано обратное влияние психологической готовности к инновационной деятельности воспитателя ДОУ на выраженность проявлений профессиональной деформации личности. Согласно полученным результатам исследования, стагнация профессионального развития выступает ведущим условием формирования ПДЛ воспитателя ДОУ, а также предметом психопрофилактической работы по преодолению ПДЛ.

Сформированы теоретические и эмпирические основания психологической работы по профилактике проявлений ПДЛ воспитателей через повышение их психологической готовности к инновационной деятельности. Разработан Тренинг психологической готовности к инновациям и подтверждена его эффективность.

Теоретическая значимость исследования.

В диссертации систематизированы и обобщены исследования феномена психологической готовности к инновационной деятельности. Теоретически и эмпирически обосновано, что психологическая готовность к инновационной деятельности – активное психическое состояние, обеспечивающее эффективную включенность субъекта в инновационную деятельность и представляющее собой единство мотивационного, когнитивного, операционального, эмоционально-волевого и творческого компонентов.

Установлена роль психологической готовности к инновационной деятельности в устойчивости личности к профессиональным деформациям. Изучение инновационного потенциала личности, рассматриваемого как необходимое условие ее профессионального здоровья, выделено как самостоятельная предметная область психологии труда. Выделены общие и частные принципы психологической профилактики ПДЛ воспитателя ДОУ.

Результаты диссертационного исследования вносят вклад в развитие теоретических основ психологии труда, а именно: психологии профессионального становления и развития, психологии личности

профессионала, психологии профессиональных деструкций, психологии профессионального творчества.

Практическая значимость исследования.

Результаты исследования влияния психологической готовности к инновационной деятельности на устойчивость личности к профессиональным деформациям могут выступать основанием для организации деятельности по психологической поддержке педагогов и воспитателей.

Предложена структура психологической профилактики проявлений ПДЛ воспитателей ДОУ, основанная на развитии пятикомпонентной структуры психологической готовности к инновационной деятельности. Разработан и апробирован Тренинг психологической готовности к инновациям, способствующий снижению выраженности ПДЛ у воспитателей ДОУ, который показал себя как эффективная методика для работы психолога в системе образования. Указанная программа может применяться самостоятельно для профилактики ПДЛ у педагогических работников, а также служить основой для новых психологических тренингов.

Результаты диссертационного исследования предназначены для использования руководителями системы образования, в деятельности практических психологов системы образования, при создании программ повышения квалификации воспитателей и заведующих ДОУ.

Положения, выносимые на защиту.

1. Психологическая готовность к инновационной деятельности определяется как активное психическое состояние, обеспечивающее включенность субъекта в инновационную деятельность, и представляет собой системный, интегральный психический феномен, в единстве мотивационного, когнитивного, операционального, эмоционально-волевого и творческого компонентов.

2. Наиболее значимыми проявлениями профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ являются: авторитарность,

доминантность, профессиональный догматизм, консерватизм, профессиональная агрессия.

3. Развитие психологической готовности к инновационной деятельности снижает проявления профессиональной деформации личности воспитателей ДОУ, являясь условием ее психологической профилактики.

4. Разработанная и апробированная программа тренинга, направленная на развитие психологической готовности к инновационной деятельности в совокупности ее компонентов, является эффективной технологией психологической профилактики проявлений ПДЛ воспитателей ДОУ.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Материалы диссертационного исследования были представлены на научных конференциях: ежегодной научно-практической конференции «Психология, образование, социальная работа: актуальные и приоритетные направления исследований» (Тверь, 2011 г.), ежегодной научно-практической конференции «Психология, образование, социальная работа: актуальные и приоритетные направления исследований» (Тверь, 2012 г.), международной научно-практической конференции «психология управления в современной России: процессы труда и организации» (Тверь, 2012 г.г.), международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы инновационной деятельности коллектива» (Белгород, 2013 г.), международной научно-практической конференции, посвященной памяти заслуженного деятеля науки РФ, доктора психологических наук, профессора А.Ф. Шикуна «Психология, образование, социальная работа: актуальные и приоритетные направления исследований» (Тверь, 2013 г.), III Всероссийской научной конференции «Психологические исследования личности в современной стрессогенной среде» (Ставрополь, 2014 г.).

Основные положения работы изложены в научных статьях автора, в том числе в ведущих журналах, рекомендованных ВАК.

Полученные в диссертационном исследовании эмпирические результаты

и разработанные основные направления профилактической работы по возникновению и преодолению проявлений профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ внедрены в деятельность психологической службы МДОУ «Детский сад № 23» г.Твери, МДОУ Центр развития ребенка – детский сад № 158 г. Твери, МДОУ Центр развития ребенка – детский сад № 135 г. Твери.

Структура и объем диссертации.

Диссертационное исследование состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (198 источников, из них 20 на иностранном языке), 4 приложений. Основное содержание диссертации изложено на 181 странице. Текст работы включает в себя 12 таблиц, 17 рисунков.

ГЛАВА 1

Теоретико-методологический анализ феномена психологической готовность к инновационной деятельности воспитателя ДОУ

1.1. Психологический анализ профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения

Значительное место в жизни человека занимает профессиональная деятельность. В социальном формировании человека, его образа жизни и поведения ей принадлежит особая роль. При этом ее значение носит не только позитивный, но и нередко негативный и даже разрушительный характер по отношению к личности исполнителя. Вхождение человека в мир профессии сопряжено с профессиональным становлением личности, это индивидуальный, личностный процесс, основным элементом которого является личный выбор (А.А. Реан) [99].

Профессиональное становление и развитие личности специалиста связанно с вопросами освоения профессиональной деятельности, развития и реализации своего потенциала. Соответственно, трудовая деятельность в жизни человека и создает условия, необходимые для самореализации, самоутверждения личности, познания окружающего мира, обеспечения материального благополучия, создания материальных и духовных ценностей. Ведущее значение деятельности проявляется в развитии личности – в формировании ее профессиональной направленности, ценностных ориентаций, стратегии поведения, смысла и стиля жизни [24].

Модернизация системы российского образования, вступление Российской Федерации в Болонский процесс, инновации, современные тенденции и смена приоритетов, начиная с ее первой ступени – дошкольного воспитания, выдвигают особые повышенные требования к личности воспитателя дошкольного образования, формируя педагогический корпус, соответствующий запросам и потребностям времени. В связи с этим, возникают новые и все более сложные задачи перед дошкольными

образовательными учреждениями (далее ДОУ) и конкретно перед личностью воспитателя ДОУ [79; 166].

Естественно, что тот уровень знаний, который получает будущий воспитатель в период обучения в среднем специальном учебном заведении или в вузе является не достаточным, а его личностные качества требуют адаптации, совершенствования и роста в период уже самостоятельного осуществления профессиональной деятельности. Сама система профессиональной подготовки в целом недостаточно нацелена на формирование педагога-профессионала, способного личностно развиваться, быть полноправным субъектом профессиональной деятельности [159].

Личностное развитие педагога – это многоуровневый процесс. Данный процесс может носить прогрессивный и регрессивный характер, может осуществляться гармонично или противоречиво, может быть интенсивным или экстенсивным, более индивидуализированным или типичным. На любом этапе своей профессиональной карьеры личность педагога выступает в качестве предпосылки и результата собственного развития [88].

1.1.1. Профессиональное развитие личности воспитателя ДОУ как предмет психологического исследования

Развитие личности профессионала – сложное социально-психологическое явление. Оно связано с индивидуальным развитием сознания, самосознания личности, «Я-концепции», системы потребностей и мотивов, происходит в социально-культурной среде, определяется направленностью личности и детерминировано закономерностями профессионального становления [45, с.172]. Именно профессия предоставляет возможность человеку удовлетворить основную гамму своих потребностей, реализовать себя как личность [94].

Сущность профессионального развития личности связывают и отождествляют с прогрессивными изменениями в человеке. Хотя нередко этот процесс может также оказывать и отрицательное воздействие на

личность и результаты ее труда в случае формирования профессионально обусловленных деструкций, к которым относятся и профессиональные деформации [65, с. 94].

Изменение личности в ходе освоения профессиональной деятельности отражается в понятии «профессиональное становление». Профессиональное становление характеризует индивидуально своеобразную траекторию личностных изменений с начала формирования представлений о профессии и профессиональных намерений до завершения профессиональной биографии [65, с. 16].

Необходимо отметить, что актуальными проблемы профессионального становления и развития личности стали еще в начале XX века, когда различные вопросы профессионального самоопределения и профпригодности привели к возникновению в 1920-е гг. новой области психологии – психологии труда (Н.А. Бернштейн, С.Г. Геллерштейн, Н.Д. Левитов, Г. Мюнстенберг, Ф. Парсонс, И.Н. Шпильрейн и др.).

В отечественной психологии традиционным является тезис о том, что главенствующую роль в развитии личности играет деятельность. Она представляет собой основной способ существования человека, познания мира и самовыражения в социуме [24, с. 104-116]. Как отмечает Л.И. Анциферова: «Адекватнее вести речь о действующем индивиде, о личности, находящейся в состоянии деятельности... С этой точки зрения, деятельность может быть понята как динамическое многофазное развертывание личности, как особый тип последовательности личностных преобразований, как закономерная смена ее функциональных состояний» [24, с. 104-116; 13, с. 9]. Априори не всякая деятельность способствует развитию личности и не всякое развитие способностей, приобретение знаний, умений, навыков равнозначно развитию личности. Развитие личности связано с достижением субъектом чувства удовлетворения от процесса и результата деятельности, с наличием стремления к преодолению трудностей и с успешностью решения сложных

задач, желанием проявить свои возможности в трудовом процессе [24, с. 108; 13].

В современной психологии труда интерес к проблеме становления личности профессионала сопряжен с гуманистическими тенденциями в решении задач научно-технического прогресса, с внедрением в теорию и практику концепций личностного, деятельностного и системного подходов. Наблюдается усиление внимания исследователей к проблемам психологии личности профессионала, ее развития, проблем самоопределения личности, ее жизненного и профессионального пути, генезиса мотивационно-потребностной сферы, способностей и т. д. Особое внимание уделяется вопросам пригодности человека к трудовой деятельности, индивидуально-психологических особенностей субъекта деятельности, возможностей оценки и прогнозирования этого процесса и т. д. [24, с. 116-120].

Сущность проблемы формирования личности в профессии сводится к двум основным положениям:

1) «личность проявляется в профессии», а именно в выборе и овладении профессией, профессиональном совершенствовании и реализации себя в профессии, в достижения материальных и духовных ценностей, удовлетворении личных познавательных интересов;
2) «развитие личности в деятельности», что выражается в формировании профессионально ориентированных качеств человека (как организма, индивида, личности, индивидуальности), в расширении сферы познания окружающего мира и его смыслового содержания, в развитии форм и содержания общения [24, с. 119].

Рассматривая основные принципы и подходы к исследованию психологического содержания профессионального становления и развития личности воспитателя дошкольного учреждения, следует проанализировать базовые понятия, составляющие основу изучения различных сторон, этапов профессионализации человека.

При рассмотрении психологических аспектов профессионального становления и развития личности, в своем исследовании мы опирались на следующие методологические положения:

- принципы, которые сформулированы в рамках системного и субъектно-деятельностного подходов (о взаимосвязи личности и профессиональной деятельности) отечественными учеными (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.И. Берг, А.А. Бодалев, С.К. Бондырева, А.В. Брушлинский, Р.М. Грановская, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Ю.М. Забродин, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Н. Мясищев, Р.С. Немов, В.Е. Орел, Ю.П. Поверенков, Н.С. Пряжникова, Н.С. Пряжников, С.Л. Рубинштейн, Г.В. Суходольский, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадриков и др.) и зарубежными учеными (У. Джеймс, Р. Мейли, Дж. Райанс, Д. Фонтана и др.);
- положения отечественных ученых, раскрывающие научные представления о профессионализме, профессиональном становлении педагога (Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, Е.А. Левановой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.С. Пряжникова, А.А. Реана, В.А. Сластенина и др.);
- психолого-акмеологический подход (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, В.Г. Зазыкин, А.А. Реан, Н.В. Кузьмина, Н.Ю. Синягина, В.А. Сластенин и др.) исследования проблемы развития профессионализма педагога;
- исследования процессов профессионализации и личностных изменений под влиянием условий профессиональной деятельности (Л.И. Анциферова, М.Я. Басов, С.П. Безносов, Е.М. Борисова, С.Г. Геллерштейн, Р.Г. Грановская, Т.А. Жалагина, А.К. Маркова, Б.Д. Новиков, Ю.Г. Поваренков, А.Л. Свенцицкий, В.А. Ядов и др.);
- труды ученых, исследующих закономерности и особенности профессионального становления личности, деформации личности в профессиональной деятельности (С.П. Безносов, А.А. Бодалев, Р.М.

Грановская, Т.А. Жалагина, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Л.М. Митина, Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников, К.Роджерс, Д. Сьюпер, Л.Б. Шнейдер и др.).

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей показал, что в психологии достаточно подробно исследованы различные аспекты становления специалиста-профессионала. Но несмотря на свое развитие и широкое применение, приходится констатировать тот факт, что до сих пор понятия *«профессиональное становление», «профессиональное развитие»* и *«профессионализация»* не нашли еще четкого содержательного определения и разграничения этих понятий. Нередко становление характеризуется в неразрывной связи с развитием или формированием, объединяя, и даже подменяя эти термины друг другом, в особенности, если речь идёт о становлении и развитии личности.

По мнению Э.Ф. Зеера, более общим феноменом является профессиональное развитие, поэтому он считает справедливым распространить его концептуальные основания на частные проявления: профессиональное становление и профессионализацию субъекта труда. Он дает следующее определение профессиональному развитию: «это изменение психики в процессе освоения и выполнения профессионально-образовательной, трудовой и профессиональной деятельности» [65, с. 5-46].

С точки зрения А.Р. Фонарева [170], профессиональное становление, в отличие от развития, имеющего только положительный смысл, может быть и «искривленным», деформирующим личность, т.е. как способствовать, так и препятствовать освоению профессии [4].

В зарубежных исследованиях проблема профессионального становления личности представлена достаточно широко, при этом прослеживается факт того, что и здесь понятия «профессиональное развитие» и «профессиональное становление», как правило, не дифференцируются и даже чаще используются как синонимы.

Профессиональное развитие, как правило, отождествляют с прогрессивным, позитивным изменением человека: формированием,

созреванием, саморазвитием, самосовершенствованием [65, с. 5-46]. Но необходимо учитывать факт того, что любой развивающийся процесс, может сопровождается и деструктивными изменениями: стагнацией, кризисами, деформациями личности [63, с. 33-34]. О.П. Щотка отмечает, что профессиональное становление – это динамичный многоуровневый процесс, который занимает значительный период жизненного пути и не сводится только к профессиональному обучению, переход к каждой последующей стадии основывается на предыдущей и сопровождается возникновением у субъекта ряда нормативных кризисов.

В различных работах известных отечественных ученых профессиональное становление личности определяется как последовательность сменяющих друг друга во времени взаимосвязанных стадий – от возникновения профессиональных намерений до полной самореализации личности в профессиональном труде (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова и др.). И хотя проблема профессионального становления личности относится к числу активно разрабатываемых психологических проблем, в настоящее время в науке нет общепринятого разбиения жизненного пути профессионала на стадии, этапы или фазы.

Так Е.А. Климов [72] выделяет следующие фазы профессионального становления: оптации, одепта, адаптации, интернала, мастера, авторитета, наставничества. Автор делает заключение о том, что в профессиональной деятельности становление личности происходит особенно интенсивно, так как она представляет собой основную активность субъекта, а формирование личности здесь является отражением образования особого типа системных отношений [27, с. 326].

Развитие личности в профессии большинство авторов рассматривают как интеграцию двух процессов: развитие личности в онтогенезе (на всем жизненном пути) и профессионализация от начала профессионального самоопределения до завершения трудовой активности [24].

В зависимости от сферы труда, процесс профессионального становления имеет свои особенности. Например, поскольку профессия педагога относится к типу профессий «человек – человек» (по классификации Е.А. Климова), то предметом преобразования в данной группе профессий являются социальные системы, сообщества, группы людей. Так профессиональное становление происходит в процессе общения и деятельности [4, с. 5].

В психологической науке, в рамках профессионально-личностного аспекта, профессиональное становление педагога изучается как становление личностных, личностно-деловых качеств, профессиональных компетентностей и профессионализма (С.Б. Елканов, Э.Ф. Зеер, В.Г. Маралов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.Ф. Обухова и др.) [4, с.9].

С.Б. Елканов [54] рассматривает профессиональное становление педагога с позиции самовоспитания, включающего освоение таких действий как целеполагание (выбор целей и задач профессиональной деятельности); планирование (выбор действий, позволяющих достигнуть поставленные целеи и задачи); овладение средствами самовоспитания; самоконтроль (сравнение наличных результатов с ожидаемыми); коррекцию (в случае отклонения результата от намеченных целей). Исходя из данных позиций, ученый выделяет следующие уровни профессионального становления педагога:

I уровень – потребность в самовоспитании еще не приобрела конкретного содержания, профессиональное становление осуществляется под воздействием внешних условий и объективных требований;

II уровень – целеполагание становится более конкретным, педагог ставит перед собой конкретные задачи по саморазвитию, которые чаще всего касаются не только личности в целом, но и частных качеств и умений, многое по-прежнему зависит от обстоятельств;

III уровень – педагог самостоятельно формулирует цели своего профессионального развития, свободно осуществляет

планирование, выбирает средства и формы работы над собой, производит самоконтроль промежуточных и конечных результатов, уточняет цели, производит коррекцию действий.

Л.М. Митина под профессиональным развитием педагога понимает «рост, становление и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, но главное – активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу жизнедеятельности» [93, с. 5-18, 73-78, 78-86; 136, с. 40-46, 67-97, 113-129]. Согласно Л.М. Митиной, профессиональное развитие отличается от профессионального становления по следующему критерию: ведущими в профессиональном развитии являются внутренние факторы, а в профессиональном становлении – внешние факторы. По ее мнению, профессиональное становление педагога может подвергаться позитивному влиянию через организацию профессиональной самоидентификации и рефлексии [93, с. 5-18, 73-78, 78-86; 136, с. 40-46, 67-97, 113-129].

Л.М. Митина в своей концепции профессионального развития личности описывает две модели становления профессиональной деятельности:

1. *Адаптивная модель*, которая определяет развитие личности в труде как результат подчинения профессионального труда внешним факторам – предписаниям, алгоритмам решения задач, правилам, нормам.
2. *Модель профессионального развития*, которая характеризуется способностью личности преодолевать свои профессиональные возможности, выходить за пределы сложившейся практики, превращать свою деятельность в предмет практического преобразования.

Таким образом, движущей силой развития субъекта труда становится противоречие между возрастающими требованиями профессии и индивидуальным стилем, опытом, способностями человека [93, с. 5-18, 73-78, 78-86; 136, с. 40-46, 67-97, 113-129].

В рамках акмеологии (А.А. Бодалев [23], Н.В. Кузьмина [84], А.А. Деркач [47]) изучается творческое начало в деятельности педагога, саморазвитие и самосовершенствование как основное условие становления субъекта профессиональной деятельности, пути достижения вершин мастерства, личностной и профессиональной зрелости, полной реализации своего творческого потенциала [4, с.14].

По мнению Н.В. Клюевой, профессиональное развитие педагога целесообразно рассматривать через уровни развития самой педагогической деятельности. Высший уровень заключается в том, что «педагог ставит цели по формированию механизмов саморазвития и способен к передаче ученикам своих способностей к саморазвитию» [125; 4, с.21].

В свою очередь, Л.Ф. Обухова [115] в своем исследовании предлагает модель профессионального становления учителя, особенностью которой является ее динамичность, процесс становления педагога моделируется как движение от цели к результату. В модель вошли такие компоненты как: цель, задачи, содержание, технологии, анализ хода и результатов работы, условия и коррекция.

Анализ научной литературы показывает, что профессиональное становление педагога также рассматривалось с точки зрения компетентностного подхода и в зарубежных (Д. Мертенса, А. Шелтена, С. Шоу), и в отечественных исследованиях (И.Ю. Алексашина, Н.В. Бордовская, Б.С. Гершунский, Л.Н. Горбунова, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кислинская, А.К. Маркова, Н.Н. Никитина, А.А. Реан, В.А. Толочек и др.).

Так, Э.Ф. Зеер считает, что обязательной составляющей профессионального становления педагога является совершенствование профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность, по его мнению, выступает одной из подструктур становления субъекта деятельности, так же как направленность и профессионально важные качества [63, с. 55-57].

Анализ научных работ В.А. Адольф, Э.Ф. Зеера, Н.Ф. Ильиной, Е.А. Климова, Л.М. Митиной, В.И. Слободчикова, дает нам возможность определить профессиональное становление педагога как динамический процесс развития профессионально значимых качеств под влиянием внешних и внутренних воздействий – профессиональной деятельности и собственных усилий личности.

Заметим, что Федеральный закон «Об образовании в Российской федерации», принятый в декабре 2012 г. [166], выделяет дошкольное образование как отдельный уровень общего образования, наряду с начальным, основным и средним общим образованием. Следовательно, мы можем транслировать некоторые общие психологические закономерности, характеризующие профессиональную деятельность педагога, на профессиональную деятельность воспитателя ДОУ. Частные психологические закономерности деятельности воспитателя исходят из специфических особенностей его деятельности и могут рассматриваться с большей степенью детализации.

Проблема изучения влияния профессии на личность и личности на профессию давно интересует отечественных (Б.Г. Ананьев, О.С. Анисимов, А.Г. Асмолов, С.П. Безносов, Е.М. Борисова, Р.М. Грановская, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Л.Н. Корнеева, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Е.И. Рогов, В.И. Слободчиков, Г.В. Суходольский, Э.Э. Сыманюк, В.Д. Шадриков, Л.П. Урванцев и др.) и зарубежных ученых (А. Адлер, К. Маслач, Э. Фромм, К. Чернисс и др.).

Процесс освоения профессии и особенно выполнение профессиональной деятельности запускает структурные изменения, как в личности педагога, так и в структуре самой деятельности, т.е. взаимодействие профессии и личности приводит к изменениям характера, индивидуально-личностных качеств и содержания профессии (И.Ф. Исаева).

Тезис о внутренней целостности и стабильности личности во времени был одним из основных постулатов теории личности. В последующих

исследованиях (И.С. Кон) было доказано, что личность может изменяться в зависимости от условий жизни и деятельности (в том числе профессиональной).

Ряд исследований подтверждает предположение и о том, что каждая конкретная профессия формирует своеобразные установки, интересы, черты личности, манеру поведения и т. п. (Е.М. Борисова, Е.А. Климов). Это также подтверждает влияние профессиональной деятельности на личность [116].

Интересно также мнение исследователей, которые утверждают, что особенностью прохождения человеком своего профессионального пути является не только развитие его личности и становление как субъекта труда, но и периодическое изменение характера самой деятельности (как ее вида, так и содержания, условий, организации и т. д.), что обусловливает нестационарность процесса взаимодействия человека и деятельности, специфичность этого процесса для каждой профессии.

Под влиянием требований, выдвигаемых профессией, на основе специальных способностей формируются профессионально важные качества (ПВК) личности [25; 94, с. 24]. По мнению В.Д. Шадрикова, ПВК выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности [43]. Они являются узловым моментом формирования психологической системы деятельности. ПВК представляют собой отдельные динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии [100]. С одной стороны, ПВК являются предпосылкой профессиональной деятельности, а с другой стороны – они сами совершенствуются, шлифуются в ходе деятельности, являясь ее новообразованиями, а человек в ходе профессиональной труда изменяет и самого себя [43]. Доказано, что особенности личности как профессионально важные качества (ПВК) значительно влияют на успешность, эффективность,

надежность и другие объективные показатели профессиональной деятельности, а развитие ПВК, в свою очередь, оказывает непосредственное влияние на уровень мастерства. Эта закономерность подтверждена исследователями для разнообразных видов деятельности (Л.Н. Корнеева, М.В. Фирсов) [138, с .60-86]. Например, обычно люди различают 2-3 оттенка черного цвета, а профессиональные красильщики - до 50 оттенков [25; 94, с. 24].

Как правило, труд оказывает положительное влияние на человека и его личностные особенности. Однако профессиональная деятельность может оказывать и отрицательное воздействие на нее, нося частичный или полный характер. Немногочисленные исследования зависимости профессионального развития от типа личности выделяют специфические закономерности труда у лиц с разными типами акцентуаций характера. В этом отношении профессиональная деятельность может как способствовать сглаживанию акцентуаций, так и приводить к их обострению в случае нерационального профессионального выбора (Т.В. Кудрявцев) [138, с .60-86].

Конкретный вид профессионального труда часто актуализирует и стимулирует одни стороны психики, в то время как другие оказываются невостребованными. Поэтому, и по общим законам биологии, уровень их функционирования снижается. Возникают предпосылки формирования ущербных качеств субъекта деятельности, которые Е.И. Рогов обозначает как «*профессионально обусловленные акцентуации личности».* Они проявляются в разной степени, но характерны для большинства работников, вовлеченных в профессию в течение длительного времени. Выраженные изменения психических функций и личности под влиянием профессии Е.М. Рогов называет «*профессиональными деформациями»* [114].

В зарубежных исследованиях звучит тема «идентификации» личности с профессией, процесса адаптации личности к требованиям профессионального труда. Высший уровень проявления такой идентификации означает, что приобретенные человеком особенности

личности начинают проявляться жизнедеятельности в целом, определяя отношение человека к действительности. Отрицательным моментом данного процесса становится возможность появления так называемых профессиональных деформаций личности, когда профессиональный стиль мышления и общения, привычки, особенности личности огрубляются, заостряются, переносятся вовне, осложняют взаимодействие человека окружающими, делают поведение человека неадекватным обстановке (Р.М. Грановская). Подобное чрезмерное заострение черт личности носит компенсаторный характер и является более вероятным для людей с недостаточным развитием профессиональных способностей, отсутствием творческого начала в деятельности, низкой готовности к нововведениям, инновациям [138, с. 60-86].

Как отмечает Е.М. Борисова, описывая негативные образцы профессионального развития, неуспешность в профессии является причиной глубокого личностного конфликта, которому характерны напряженность, эмоциональный дискомфорт, рассогласование между высокими притязаниями и невозможностью соответствующих профессиональных достижений. Следовательно, подкрепляются такие личностные черты как раздражительность конфликтность, защитная рационализация, неудовлетворенность жизнью и деятельностью, что неизбежно приводит к снижению эффективности профессиональной деятельности [138, с. 60-86].

Основываясь на взглядах А.К. Марковой, Э.Ф. Зеера, о том, что личность, в процессе профессиональной деятельности претерпевая изменения, приобретает широкий спектр новообразований, логично разделить все эти изменения на две группы: *стенические изменения*, которые способствуют успешной адаптации в социуме, в коллективе, повышению эффективности жизнедеятельности; *астенические изменения*, которые препятствуют успешному функционированию личности.

Еще одним феноменом отрицательного влияния профессии на личность является психическое выгорание (burnout). Психическое выгорание –

синдром, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. Особое место среди факторов, вызывающих выгорание занимают: индивидуальные особенности личности (пассивные тактики сопротивления, внешний «локус контроля», низкая степень личностной выносливости), социально-демографические характеристики (возраст), факторы рабочий среды [33, с. 3-4].

Педагогическая деятельность также накладывает свой отпечаток на личность профессионала, которая в виду специфики его деятельности уже сама по себе является средством его труда. Приоритет высокоразвитой личности воспитателя над другими его профессиональными качествами обусловлен особой ответственностью перед возрастными особенностями ребенка, проявляющимися в трудностях игровой формы обучения. Воспитатель ДОУ, несмотря на любые возмущающие влияния среды и профессии, должен оставаться гуманистически ориентированным на всестороннее развитие ребенка передовыми педагогическими методами.

Профессиональная деятельность воспитателя ДОУ, как показывает анализ исследований, отличается высокой эмоциональной нагруженностью, невысоким социальным статусом, финансовой нестабильностью, феминизированностью и общей тенденцией «старения» в целом педагогических кадров. Можно выделить ряд факторов профессии, оказывающих значительное влияние, на личность воспитателя ДОУ: негативная мотивация труда; стереотипность мышления, поведения и деятельности; эмоциональная напряженность труда; жесткая структурированность труда; отсутствие перспектив профессионального роста; снижение уровня интеллекта; акцентуации характера; возрастные изменения.

Полученные данные в исследовании Е.Ю. Барабаш также свидетельствуют о том, что уже при десятилетнем стаже работы и ростом уровня квалификации у воспитателей резко возрастает выраженность таких негативных факторов, как нейротизм (на 26,8%), психическая

неуравновешенность (на 18%), происходит снижение общей активности (на 19,3%). При этом треть воспитателей отмечают у себя недостаток как теоретических, так и практических знаний в области психологии [18].

Принимая во внимание тот факт, что специалисты, работающие в дошкольных образовательных учреждениях, имеют в среднем трудовой стаж от 25 лет, и их средний биологический возраст соответственно от 45 лет, то возрастной аспект становится достаточно актуальным, когда встает вопрос о готовности специалистов к инновационной деятельности. Так как с возрастными изменениями появляются дезадаптивные формы поведения, невосприятие нововведений, трудности освоения новых средств труда, переоценка своего опыта, ригидность, перестраивается мотивация, слабеют интеллектуальные процессы. Все эти факты, на наш взгляд, являются определенными препятствиями в инновационной деятельности воспитателя ДОУ.

Таким образом, профессиональное развитие личности является динамичным процессом, который зависит как от внешних, так и от внутренних условий. С одной стороны, в течение жизни человека профессия трансформируется, меняются требования общества к ней, соотношения данной профессии с другими. Преобразовывается мотивационная сфера профессиональной деятельности, духовные ценности специалиста. Меняется операциональная сфера при развитии новых технологий, «ноу-хау», структурные компоненты деятельности. С другой стороны, могут изменяться представления субъекта о профессии, критерии ее оценки, профессионализма субъекта труда в профессии. Если не учитывать эти условия, то специалист не достигнет желаемых вершин профессионализма, продолжая применять в своей профессиональной деятельности каноны, усвоенные им несколько десятилетий назад, не учитывая изменения запросов общества к их профессии или специальности, духа времени [101]. Профессиональная деятельность воспитателя предъявляет высокие требования к его личности, поскольку она является одним из инструментов развития ребенка. Учитывая

негативное, деформирующее влияние профессии на личность педагога дошкольного учреждения, неоспоримо актуальной становится проблема систематического самосовершенствования, саморазвития, профессиональной рефлексии, самообразования. Значимость данных процессов в деятельности воспитателя ДОУ тем более возрастает с современной необходимостью внедрения новых педагогических технологий в образовательный процесс.

1.1.2. Психологические характеристики профессиональной деятельности воспитателя ДОУ

Главным субъектом реализации происходящих сегодня перемен в образовании, при воплощении на практике основных нововведений является фигура педагога. Введение в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ № 655 от 23 ноября 2009 г.) и побуждает педагогов ДОУ открывать новые горизонты, ставя перед необходимостью пересмотра устоявшиеся формы и методы организации образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях, что способствует личной инициативе и активной инновационной деятельности. Содержание стандарта предполагает формирование у педагогов дошкольного образования навыка активного участия в разработке основных общеобразовательных программ, что требует определенной компетентности, профессионализма, а также творческого подхода [135].

Концепция модернизации российского образования указывает на то, что квалифицированные, подготовленные на современном уровне педагогические кадры играют ключевую роль в модернизации образования [79]. Соответственно, выдвигающиеся требования повышения качества образования инициируют использование инновационных подходов в собственной профессиональной деятельности, развитие творческого потенциала, креативности, поиску нестандартных решений

(Профессиональный стандарт педагога) и готовность к непрерывному личностно-профессиональному развитию (Концепция модернизации образования, В.Ф. Бахтиярова, О.А. Ильясова, Н.А. Лызь, А.А. Петренко и др.) [30].

Особенность деятельности специалиста в области образования состоит в том, что он призван готовить новое поколение к предстоящей активной работе в достаточно отдаленном будущем, учитывая все возрастающее ускорение развития общества. Постоянное расширение сферы образовательных услуг, все ускоряющийся процесс морального старения всех компонентов социального опыта требуют от современного специалиста в области образования высокой мобильности, субъективной готовности к непрерывному самообразованию и, что весьма важно, психологической готовности к инновационной деятельности [4, с. 58-60].

Проведенный нами анализ показывает, что в литературе по психологии труда недостаточно уделено внимание изучению личности и профессиональной деятельности именно воспитателя дошкольных образовательных учреждений. В основном работы по педагогической деятельности посвящены исследованию психологии учителя. Этот факт подтверждают и выводы В.А. Петровского о том, что «из поля зрения исследователей по существу выпала одна из центральных фигур педагогического процесса в детском саду - воспитателя» [109].

Так исследования по психологии личности и деятельности учителя и его профессиональной подготовки нашли свое отражение в трудах: Н.Ф. Вишняковой, Ф.Н. Гоноболина, А.А. Деркача, В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, Е.А. Климова, Л.Ф. Колесникова, Н.В. Кузьминой, Н.В. Кухарева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.С. Подунова, Д.Ф. Самуйленкова и др.

Среди немногочисленных исследований, посвященных изучению личности и деятельности воспитателя ДОУ, можно назвать работы, связанные с исследованием профессионализма деятельности и личности воспитателей ДОУ, которыми занимались Р.С. Буре, Е.А. Гребенщикова, Т.С.

Комарова, Е.В. Красная, В.И. Логинова, Д.Ф. Николенко, Е.А. Панько, Л.Г. Семушина, Н.В. Шурова, и др.; исследования психологических и педагогических основ деятельности воспитателя ДОУ Е.В.Красной, В.И. Логиновой, Е.А. Панько, В.А.Петровского, Л.Г. Семушиной, Р.В. Овчаровой, В.Н. Белкиной, и др.; психологические исследования подготовки педагогических кадров дошкольных учреждений Л.Н. Башлаковой, Е.Ф. Гладковой, Е.А. Гребенщиковой, А.Б. Николаевой, Е.А. Панько, Л.И. Разборова и др.

Несмотря на то, что педагогическая деятельность в школе и детском саду имеет много общего в организации педагогического процесса и его осуществлении есть своя существенная специфика. Кроме образовательной функции особую роль в работе воспитателя занимает руководство игровой, бытовой, трудовой и коммуникативной деятельностью [78].

В своей работе мы постарались объединить разрозненные характеристики специфики деятельности и личности воспитателя ДОУ в единую модель специалиста, в которой бы отражались объем и структура профессиональных и социально-психологических качеств, знаний, умений, в совокупности представляющих его обобщенную характеристику как личности [46, с. 46].

Педагогическая деятельность – психолого-педагогический феномен, требующий изучения в связи с необходимостью реформирования системы образования и совершенствования личности учителя исходя из актуальных задач гуманизации образования [46, с. 44].

Основное содержание педагогической профессии составляют взаимоотношения с людьми, где ведущей задачей является понимание общественных целей, что позволяет направить усилия других людей на их достижение. А ее своеобразие заключается в том, что по своей природе она обладает гуманистическим, коллективным и творческим характером [116, с.7-30].

Согласно словарю иностранных слов, *«педагог»* (греч. *paidagogos - pais*

(paidos) - *дитя* + *ago* - *веду, воспитываю*) употребляется как обобщенное название профессий, связанных с обучением и воспитанием прежде всего детей и молодежи, - воспитателя, учителя, преподавателя.

Воспитатель, в широком смысле - это лицо, осуществляющее воспитание, принимающее на себя ответственность за условия жизни и развитие личности другого человека. В узком смысле – должностное лицо, выполняющее воспитательные функции в учебно-воспитательном учреждении, имеющее специальную профессионально-педагогическую квалификацию в области дошкольного образования. В понятии *воспитатель* объединяются профессиональная роль и гражданская личностная позиция, принятая на себя одним человеком и реализуемая по отношению к другому человеку или коллективу.

По классификации, предложенной Е.А. Климовым, профессия воспитатель относится к типу «человек-человек». Отличие от других профессий этого типа заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий. Относясь к категории профессий, для которых характерно «преобладание творческого начала», входит в группу «профессий высшего типа». Согласно разработанной Е.А. Климовым схеме характеристик профессий, педагогическая профессия относится к группе профессий, где объектом деятельности является человек, а предметом – его развитие, воспитание [5, с. 149; 116, с. 7-30].

Как и любой вид деятельности, деятельность педагога имеет свою структуру (И.А. Зимняя, Л.М. Митина). В ее структуру входят следующие компоненты: мотивация, педагогические цели и задачи, предмет педагогической деятельности, педагогические средства и способы решения поставленных задач, продукт и результат педагогической деятельности [5, с. 149].

С точки зрения психологической структуры, в труде воспитателя ДОУ, как и педагога, выделяют несколько сторон: воспитание, обучение,

профессиональная педагогическая деятельность, профессиональное педагогическое общение, личность педагога (А.К. Маркова) [46; 101].

Как пишет в своих трудах Б.М. Бим-Бад «воспитатель – это педагог, организующий и направляющий работу детей в образовательном учреждении». Воспитатель – это высоконравственная личность с чётко выраженной гражданской позицией. От воспитателя требуется владение определёнными профессиональными качествами: уметь проектировать цели и задачи воспитания, предвидеть и анализировать результаты своей деятельности, организовывать жизнедеятельность воспитанников, постоянно заниматься самообразованием, совершенствованием педагогического мастерства и т.д. Он призван обеспечить каждому ребёнку здоровый образ жизни и помочь ему организовать самостоятельную деятельность по творческому освоению человеческой культуры» [22, с. 43].

Как подчеркивают исследователи, основными профессиональными функциями воспитателя являются: образовательная, воспитательная, развивающая, нормативная, коммуникативная, информационная, координирующая, рефлексивная и диагностическая [16; 28]. Причем специфические особенности профессиональной деятельности воспитателя (связанные со спецификой возраста воспитанников) распространяются на все эти функции. Следовательно, представляется возможным применение общих знаний о педагогической деятельности для описания труда воспитателя, традиционно включающего образовательный и воспитательный аспекты.

Педагогическая деятельность, имея свою характерную структуру, отличается по своему содержанию от ряда других видов деятельности [46, с. 46]:

- *многофакторностью*, т.е. она подвержена влиянию на все компоненты её структуры внешних и внутренних причин разного масштаба и уровня.

- *хронологической и эмоциональной затратностью.* Достижение целей развития личности ученика или воспитанника требует не только нахождения адекватных способов и методов работы, но определенного времени. Решение

психологических, нравственных и других задач, лежащих в русле проблемы развития ребенка, требует от педагога постоянного связывания ранее полученного и нового знания.

- *характером взаимоотношений*. Субъект-субъектный подход в осуществлении образовательной деятельности обуславливает необходимость стимуляции собственной познавательной активности ребенка. Изучение мотивов и потребностей ученика, особенностей его личности выступают основой установления субъект-субъектных отношений между ним и педагогом, а также требует от специалиста психологической подготовки.

- *большой внутренней противоречивостью*: между характером профессиональных задач и готовностью педагога к их осуществлению; между потребностью в творческой самореализации и возможностями её удовлетворения; между увеличивающимся количеством актуальной информации и неэффективными способами её переработки, хранения и передачи; между потребностями социума в образовательных услугах и уменьшением численности и их рабочего времени [5, с. 149].

- *творческой природой:* новизна – несмотря на внешнюю схожесть педагогических ситуаций, в них имеются существенные различия, связанные с составом детей, их эмоциональным состоянием и т.п; проблемность: педагогическая деятельность связана с необходимостью оперативного решения многообразия проблем, причем показателем профессионализма педагога выступает не отсутствие проблем, а качество найденных решений; недоступность внешнему наблюдению многих аспектов деятельности; промежуточные и итоговые результаты деятельности связаны с личностными качествами исполнителя [32, с. 28].

Л.М. Митина [105, с. 27], исходя из принципа целостности и системности труда, представляет труд педагога в виде многомерного пространства, включающего всех субъектов образовательного процесса и их взаимодействие через личностные интересы, эмоциональные, волевые, когнитивные и коммуникативные аспекты поведения. По мнению автора,

можно выделить следующие интегральные характеристики личности и труда педагога: *направленность, компетентность и гибкость*, которые определяют его как субъекта жизнедеятельности и обусловливают особенности профессионального развития [123].

Согласно концепции личности, предложенной К.К. Платоновым, ведущими качествами в содержании личности выступают особенности ее социальной направленности, потребностей и мотивов, идеалов и принципов.

Данная интегральная характеристика личности в ряде общепсихологических концепций имеет различную трактовку, но каждая из них придает ей ведущее значение: «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев), «динамическая организация «сущностных сил человека» (А.С. Прангишвили), «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев) и т.д. [5, с. 149].

Особый интерес, в этом смысле, для нас представляет мнение Л.М. Митиной, которая относит педагогическую направленность к профессионально значимым качествам личности, занимающим центральное место в ее структуре, обусловливающим ее индивидуальное своеобразие. Педагогическая направленность здесь понимается как система эмоционально-ценностных отношений, характеризующая систему доминирующих мотивов. В ее авторской концепции профессионального развития педагога оптимальная структура педагогической направленности личности представлена направленностью на ребенка, направленностью на себя (в самосовершенствовании), направленностью на учебный предмет [105, с. 27, 67]. В свою очередь, деструктивные изменения профессиональной направленности являются причиной профессионального отчуждения и снижения мотивации достижения успеха (выученная беспомощность) [99].

В свою очередь Э.Ф. Зеер и В.А. Сластенин выделяют социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность в личности педагога [116, с. 7-30]. Делая акцент на познавательной направленности личности педагога, мы отмечаем, что одним

их важных условий успешного профессионального развития является непрерывность педагогического самообразования. У любого педагога должна постоянно присутствовать потребность в знаниях, это неотъемлемый компонент педагогического труда.

Рассматривая вопрос психологических аспектов педагогической деятельности, мы также понимаем, что он тесно связан с проблемой трансформации общих мотивов личности в трудовые мотивы, с проблемой развития мотивационной структуры деятельности. Поскольку мотивы формируются и развиваются на базе потребностей, то очевидно, что в процессе педагогической деятельности воспитатель реализует определенные, наиболее значимые актуальные потребности. В зависимости от степени развитости мотивационно-потребностной сферы педагога в его деятельности будут отражаться его индивидуальные особенности [46, с. 49]. Можно согласиться с А.К. Марковой, что профессиональная мотивация – это «то, ради чего человек вкладывает свои профессиональные способности, осуществляет профессиональное мышление и т.д» [101, с. 67]. Интегральной характеристикой мотивации профессиональной деятельности является профессиональная направленность [46, с. 50].

Основываясь на позиции системно-структурного анализа деятельности, Л.Г. Семушина выделяет определенные функции воспитателя: функции охраны жизни и здоровья детей; собственно педагогические функции, включающие планирование воспитательно-образовательной работы на основе программно-методических документов и непосредственное осуществление деятельности [109]. В свою очередь Е.А. Панько дополняет данный перечень и выделяет исследовательскую функцию, воспитательную и обучающую [124].

Необходимо отметить особую роль субъектов, с которыми взаимодействует воспитатель ДОУ в процессе профессиональной деятельности, так как именно они определяют основные педагогические функции. Е.В. Красная, В.Н. Панферов выделяют в деятельности воспитателя

несколько направлений субъект-субъектного взаимодействия: «воспитатель - дети (ребенок)», «воспитатель - родители», «воспитатель - воспитатель», «воспитатель - помощник воспитателя», «воспитатель - администратор (заведующая, старшая медицинская сестра, методист)» и ряд других. Главным субъект-субъектным направлением является взаимодействие воспитателя с детьми [109].

Нормативные требования к профессиональной деятельности отражаются в квалификационной характеристике воспитателя. В ее структуру входят базовые знания, умения, навыки, необходимые и достаточные для того, чтобы успешно действовать. Бесспорно, что в современном, динамично развивающемся обществе невозможно раз и навсегда достичь необходимого уровня квалификации. Следовательно, повышение квалификации специалиста как формы ценностно-смыслового, содержательного и технологического обогащения системы профессиональной деятельности, требует постоянного совершенствования [75]. Поэтому профессия воспитателя ДОУ переходит в разряд, характеризующийся высоким уровнем мобильности. Становясь все более сложной, предполагает появление новых задач, поведенческих парадигм и взглядов. Поэтому система повышения квалификации и самообразования воспитателя должна быть непрерывной, представлять собой связную комбинированную систему накопления академического и практического опыта на протяжении всей педагогической карьеры. Только в этом случае современный воспитатель ДОУ может быть способен к освоению новых функций, востребованных социально-экономическими тенденциями дошкольного образования.

Для успешной педагогической деятельности воспитатель, как было выше сказано, должен обладать специальными умениями. Исследователи (Н.В. Кузьмина, Л.Ф. Спирин, В.А. Сластенин, М.Л. Фрумкин, А.И. Щербаков и др.) опираясь на структуру деятельности педагога, выделяют следующие умения:

– *гностические* (расширение своих знаний, изучение и анализ собственного

опыта и опыта коллег);

- *конструктивно-проектировочные* (анализ собственной деятельности и проектирование учебно-воспитательного процесса);
- *организаторские* (умение организовать свою деятельность и деятельность воспитанников в соответствии с поставленными целями);
- *коммуникативные* (умение воздействовать и взаимодействовать, что обеспечивает передачу информации в процессе педагогического общения);
- *прикладные* (художественные, спортивные и иными способности педагога).

Анализ исследований в вопросе профессионально значимых характеристик личности педагога, которые включают в себя как социальные, так и психологические, позволил выделить следующие основные профессиональные качества личности педагога (Ф.Н. Гоноболин, В.Н. Крутецкий, Н.В. Кузьмина и др.): умственные, дидактические, перцептивные качества, организаторские качества, волевые профессиональные качества, коммуникативные качества, педагогическое воображение, тактичность, распределение внимания, активность личности, эмоциональная устойчивость, оптимистическое прогнозирование, креативность.

В свою очередь А.К. Маркова среди психологических характеристик выделяет педагогическую рефлексию, педагогическое мышление, педагогическое воображение, педагогическое самосознание, педагогическую самооценку, педагогическую наблюдательность, педагогическое прогнозирование, эмпатию, толерантность и др. Она предлагает и свою структуру личности педагога, которая включает в себя следующие психологические феномены [101]:

- *мотивация личности* (гражданская, познавательная, самообразовательная и пр.);
- *свойства личности* (педагогические способности, черты характера,

психические процессы и состояния личности);

- *интегральные характеристики личности*, неповторимые и уникальные (индивидуальный стиль деятельности, педагогическое самосознание, креативность).

Исходя из творческого характера педагогической деятельности, педагогическое творчество предполагает наличие у педагога общих и специфических педагогических способностей и качеств личности, которые, по мнению многих авторов, весьма существенны для повседневной творческой активности (Ф.И. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков) [152; 179].

Творчество – это деятельность, направленная на получение нового, ранее не бывшего, на основе трансформации имеющихся знаний, умений, опыта. В современной психолого-педагогической литературе под педагогическим творчеством понимается процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах [152; 180; 188].

Неадекватность типовых приемов педагогической деятельности многообразным ситуациям объективно стимулируют воспитателя к творчеству. Выделяют следующие уровни педагогического творчества: уровень элементарного взаимодействия с группой воспитанников; уровень оптимизации деятельности в образовательно-воспитательном процессе, начиная с его планирования; эвристический уровень. Самый высокий уровень творчества педагога характеризуется его полной самостоятельностью, используя уже готовые приемы, но вкладывая в них свое личностное начало.

Выделяют следующие звенья творческого процесса: потребность в новой идее; выделение проблемы; отказ от первого решения ради поиска других путей; переход от рассмотрения многих альтернатив к нескольким решениям и их обсуждению; свободные умозрительные рассуждения; поиск, распознавание и выбор нужной комбинации среди возможных; многократные усилия по приближению решения: чаще внезапно;

кристаллизация решения. Следовательно, педагогическое творчество – это процесс, который начинается усвоением того, что было воспринято ранее, и заканчивается изменениями, преобразованиями существующего опыта. В динамике творчество педагога представляет собой путь от адаптации к педагогическим ситуациям до их преобразований.

Творческая личность отличается особым сочетанием личностно-деловых качеств, определяющих ее креативность. Так, Е.С. Громов и В.А. Моляко отмечают, что креативность характеризуется семью признаками: оригинальностью, эвристичностью, фантазией, активностью, концентрированностью, четкостью, чувствительностью. Креативному педагогу свойственны такие качества, как инициативность, самостоятельность, гибкость мышления, чувство нового и стремление к его познанию, целеустремленность, широта ассоциаций, наблюдательность, развитая профессиональная память [152; 186].

Из вышесказанного можно заключить, что педагогическое творчество – это процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности педагога. Опыт специалистов подтверждает, что творчество становится возможным лишь при добросовестном отношении к труду, стремлении к повышению квалификации, приобретении новых знаний, а также изучении достижений коллег и профессионального сообщества [152].

Педагогу как творческой личности свойственен целый комплекс педагогических способностей. Именно способности обеспечивают успешность овладения деятельностью, ее эффективность. Именно они позволяют мобилизовать и оптимально использовать психические и физические ресурсы работающего человека [46, с. 53].

Под педагогическими способностями понимается индивидуально-психологическое своеобразие личности, ее психологических качеств, соответствующих требованиям педагогической деятельности к специалисту и определяющих успешное овладение этой деятельностью. Согласно Н.В.

Кузьминой, способности – это индивидуальные, устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям деятельности (рефлексивный уровень) и нахождению наиболее продуктивных способов получения в ней искомых результатов (проективный уровень). К ним она относит педагогическую наблюдательность, педагогическое воображение, педагогический такт, распределение внимания, требовательность [83].

В психологической литературе традиционно представляется структура общих педагогических способностей, разработанная В.А. Крутецким. В своей структуре он выделяет [5, с. 155]:

- *личностные* (способности обеспечивающие реализацию воспитательной функции педагога, включают: перцептивные способности, педагогическое воображение, способность саморегуляции эмоциональной сферы и поведения, выдержку и самообладание, саморегуляцию психических процессов);
- *организационно-коммуникативные* (способности связанные с осуществлением организаторской функции и общением: коммуникативные способности, педагогический такт, организаторские и суггестивные способности);
- *дидактические способности* (способности обеспечивающие передачу информации; способности формирующие активное, самостоятельное, творческое мышление воспитанников; экспрессивно-речевые способности; познавательные способности, распределение внимания).

Ведущими в комплексе педагогических способностей Ф.Н. Гоноболин считает: умение понимать воспитанника, доступно излагать материал, организаторские способности, педагогический такт, предвидение результатов работы, возможных трудностей и ошибок и др. [40].

В своих исследованиях А.И. Щербаков выделяет следующий ряд педагогических способностей: «способность «видеть» ребенка и управлять его развитием, наблюдательность, самостоятельность мышления,

способности к аналитико-синтетической работе» и т.д. [5, с. 149].

Важной чертой личности педагога, как считают Н.В. Кузьмина [89] и Ф.Н. Гоноболин [40], является педагогический такт, который понимается как «чувство меры в проявлении требовательности, умение выбрать форму требований, особая чуткость, проявляемая во всей системе многообразных отношений с учащимися, их родителями, в разрешении порой чрезвычайно тонких психологических вопросов, которые возникают в процессе педагогической деятельности».

Вопрос о педагогических способностях был инициирован нами в силу необходимости четкого понимания существования определенной связи педагогической деятельности с генетически обусловленными компонентами психики, для того, чтобы учитывать этот факт в дальнейшем при анализе возможностей воспитателя в достижении им определенных высот овладения педагогической профессией.

Результат анализа современных исследований показал нам, что до сих пор нет единого мнения по поводу значимых профессиональных и личностных качеств педагога, которые бы определяли его деятельность [96].

Ю.К. Бабанский построил собственную классификацию ПВК педагога и выделил наиболее слабо сформированные из них, а именно: требовательность к себе, педагогический такт, педагогическая ориентировка, чувство нового в педагогической деятельности, знание психолого-педагогических основ обучения и воспитания, индивидуальный подход к воспитанникам и др. [17; 96].

Достаточно исчерпывающую, на наш взгляд, шкалу основных профессионально значимых качеств педагога дает К.М. Левитан: умение передавать знания и навыки воспитанникам, требовательность; умение заинтересовать воспитанников, общая эрудиция, доброжелательность; педагогический такт; умение организовывать интересные занятия; любовь к профессии, любовь к детям; терпение, понимание детей, справедливость; стремление к самосовершенствованию, умение внедрять новые технологии;

чувство юмора, общительность, хорошая дикция, трудолюбие, уравновешенность, артистичность, умение организовывать работу с родителями и эмоциональность, добросовестность [87; 99].

Описывая модель идеального педагога, Р. Бруннер включил в нее десять компонентов: эмоциональная стабильность, положительная самооценка, дифференцированное и систематическое планирование профессиональной деятельности, партнёрская установка на воспитанника, преобладание непрямых педагогических воздействий, применение методов взаимодействия между воспитанниками, избегание ригидных способов педагогического воздействия, дифференциальное использование положительных подкреплений, стимулов, гибкость, знание и учёт ожиданий партнёров по профессиональной роли [96].

Подводя итог вышесказанному, считаем целесообразным в рамках освещаемого нами вопроса обратиться к проекту нормативного документа нового типа «Профессиональный стандарт педагога» (Распоряжение правительства РФ № 224-р от 29.11.2012), как к документу, в котором отражены психолого-педагогические требования к квалификации педагога и профессиональные компетенции, отражающие специфику работы педагога всех уровней образования. В данном стандарте педагог рассматривается как ключевая фигура реформирования образования, к которой предъявляются требования, продиктованные потребностями общества и государства сегодняшнего дня – «готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества. Труд педагога должен быть избавлен от мелочной регламентации, освобожден от тотального контроля» [135]. Кроме того, сам характер педагогической деятельности воспитателя, предполагающий индивидуализацию образования, оперативный подбор материала и форм

обучения в зависимости от уровня развития ребенка, предоставление ребенку широкого выбора видов деятельности, определяет требование к гибкости специалиста в применении новейших образовательных технологий.

1.2. Анализ теоретических подходов к понятию психологической готовности к инновационной деятельности

Ведущей чертой социокультурных перемен в обществе с начала XX века является поступательное ускорение развития всех сфер социального бытия человека. В обществе «быстрого» развития несомненна роль новых технологий и необходимость создания такой системы образования, которая могла бы соответствовать этому ускорению. Развитие общественной жизни предполагает качественно иную, инновационную стратегию образования [12, с.125].

Во всех стратегических документах Правительства РФ и МОиН РФ (Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 гг.; «Национальная доктрина образования РФ 2000- 2025 гг.»; «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг.»; «Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» 2010 г.; «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г.» (п.3.3 Развитие образования); «Концепция модернизации российского образования на период до 2015 г.» и т.д.) инновационная политика обозначена как основная линия в преобразовании образовательных учреждений, в том числе и дошкольных.

Модернизация системы образования приводит к неизбежности включения каждого педагога в инновационные процессы на практике. Современная образовательная политика государства ставит перед ДОУ новые задачи, решить которые невозможно, работая в старой парадигме, без реагирования на происходящие изменения, требования сегодняшнего дня, без

разработки и внедрения каких-либо конкретных новшеств [82].

Одним из неблагоприятно влияющих факторов на качество образования, при распространении современных технологий и методов преподавания, является состояние кадрового потенциала на всех его уровнях. Выражен возрастной и гендерный дисбаланс. Доля педагогов пенсионного возраста составляет 18%, доля педагогов-мужчин – чуть более 12%. Медленно происходит обновление педагогического корпуса. Доля педагогов в возрасте до 30 лет составляет 13% [41].

Тем не менее, одной из глобальных характеристик нашего времени становится инновационный способ развития в качестве доминирующего. «... В современной конкурентной борьбе в первую очередь борьба идет не за обладание ресурсами, материальными ценностями, а за способность к нововведениям» [185, с. 26], которая позволяет субъекту жить и развиваться в условиях ускорения социальных изменений и конкуренции [38].

Стоит отметить важное утверждение Г.М. Тюлю, [162, с. 171-178] о том, что педагогическая деятельность является инновационной по своей сути, т.е. инновационность является сущностной характеристикой педагогической деятельности [4].

В отличие от традиционной стратегии организации образования, инновационная стратегия предполагает: готовность личности к быстро наступающим переменам в обществе; готовность к неопределенному будущему за счет развития способности к творчеству; способность к предвосхищению на основе стремления к переоценке ценностей, «сохраняя те из них, которые обладают непреходящей значимостью, и отказ от тех, которые устарели»; способность к сотрудничеству с другими людьми, к совместным действиям в новых ситуациях [142].

Необходимо отметить, что объем исследований, касающихся специфики инновационной деятельности в сфере образования, не в полной мере отражает потребность в теоретическом осмыслении тенденций их трансформации в образовательной действительности [38]. Поэтому в рамках

всей палитры проблем становится актуальным вопрос о психологической готовности воспитателя дошкольного образовательного учреждения к инновационной деятельности, в связи с тем, что это одно из основных условий обеспечения готовности педагога к деятельности в изменяющихся условиях, необходимое для повышения качества воспитательно-образовательного процесса в современных ДОУ.

Эти проблемы также находят свое отражение в существующих противоречиях. С одной стороны, острой необходимостью перехода на инновационное обучение и признание его как приоритетного, а с другой – недостаточной готовностью педагогических кадров к его осуществлению. Возникающей потребностью образовательного социума в освоении, внедрении и разработке новаций и недостаточной исследованностью механизмов активизации инновационной деятельности субъектов образования, в том числе, и образовательных учреждений [6].

Наиболее значимым условием успешности инновационной деятельности, на наш взгляд, является *психологическая готовность* педагогов к этой деятельности [112; 153]. В связи с этим возникает еще одно противоречие, которое связанно с возросшей потребностью в психологической готовности к инновационной деятельности воспитателей ДОУ и недостаточной научной разработанностью психологических моделей, алгоритмов, технологий и условий для эффективного решения этой важнейшей научной и практической задачи в системе дошкольного образования [11].

Сегодня инновационная политика государства ориентирует на формирование специалиста нового образца, готового и способного осуществлять инновационную деятельность, быть мобильным в реагировании и решении стратегических задач сегодняшнего времени, трансформировать и овладевать передовым отечественным и зарубежным опытом, знаниями, современными профессиональными ценностями, моделями и технологиями, а также всеми качествами, которые позволили бы

будущему специалисту эффективно осуществлять инновационную деятельность в дошкольных образовательных учреждениях [11].

В ходе проведенного нами анализа научных работ и литературы, опираясь на те немногочисленные исследования, которые отражают важность научной и практической значимости проблемы психологической готовности воспитателя ДОУ к инновационной деятельности, констатируем, что данный аспект психологией изучен недостаточно. До сих пор не сформирован единый понятийный аппарат, не определена четкая структура и компоненты, не выработано системного подхода, научно обоснованных решений по актуальным направлениям формирования психологической готовности воспитателей ДОУ [11].

В связи с этим, в нашем исследовании мы ставим задачу по уточнению содержания и сущностных характеристик основных понятий феномена «психологической готовности к инновационной деятельности», а также попытаемся проанализировать особенности профессиональной инновационной деятельности воспитателя ДОУ, характеризующейся как творческая, и определить структурные компоненты данного феномена относительно специфики педагогической деятельности воспитателя ДОУ.

Проведенный анализ научной психологической, педагогической, социологической, экономической и др. литературы по проблеме психологической готовности к инновационной деятельности (в дальнейшем ПГкИД) воспитателя ДОУ, позволяет очертить круг различных вопросов рассмотренных в рамках данной проблематики.

Так, рассматривались: вопросы принятия решений относительно новшеств (Б. Твисс); проблемы инновационной политики, взаимоотношения трудового коллектива и инноваторов (К.А. Кирсанов А.И. Пригожий, Д.А. Сиверин); инновационная деятельность и культура, как факторы развития и становления современного предпринимателя (А.Ф. Валеева, Д.Р. Вахитов); проблемы эффективности инноваций, направлений взаимодействия нововведений, взаимосвязь инновационного развития и общества (Б. Санто).

В рамках психологических наук исследуются следующие аспекты данной проблематики: общенаучные, общепсихологические концепции о единстве личности и деятельности, идеи о человеке как активном субъекте (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн); психологические проблемы внедрения инноваций (Е.Т. Гребнев, М. Деванна, К. Девис, Н.А. Ильина, Н.И Лапин, Т. Питерс, А.И. Пригожин, Н. Тичи, Р. Уотерман, В.И. Шуванов); модернизация и инновационное развитие социально-гуманитарного образования в России (Н.Ф. Басов, Т.О. Закомолдина, Н.В. Старостенков, Л.В. Федякина); подготовка к инновационной деятельности в вузах специалистов различного профиля (Н.Б. Березанская, С.И. Дворецкий, А.А. Деркач, Т.Ф. Золотарева); теория и инновационная практика в подготовке социальных психологов и педагогов (Л.Ф. Алексеева, М.В. Владыко, С.В. Кашин, Л.В. Мардахаев, А.К. Маркова, Н.Б. Шмелева); инновационные стратегии в подготовке научно-педагогических кадров (С.В. Кашин); особенности инновационной деятельности субъектов образовательного пространства (И.А. Кондратьев, С.В. Кузьмин, Л.С. Подымова, Т.Н. Разуваева).

С точки зрения педагогической науки подверглись рассмотрению различные стороны инновационной деятельности в образовательном процессе, разработаны основы теории и методологии по общей и педагогической инноватике (К. Ангеловски, В.П. Беспалько, Ф.Н. Гоноболин, И. Дерновский, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, В.С. Лазарев, Н.И. Лапин, В.Я. Ляудис, Б.П. Мартиросян, Н.Я. Найна, А.И. Пригожин, Б.В. Сазонов, В.А. Сластенин, Н.Р. Юсуфбекова, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики, А.В. Хуторской).

Рассмотрены вопросы, сопряженные со спецификой педагогической деятельности как творческой: положения о творческой сущности личности и многофакторном характере ее развития (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, Н.В. Кузьмина, В.Н. Мясищев,

С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков); вопросы творческой реализации жизненной стратегии, условий достижения в развитии и деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.А. Деркач); особенности инновационной педагогической деятельности как творческой (В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, Ф.Н. Гоноболин, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.Д. Никандров, В.Д. Шадриков).

Особый интерес для нашего исследования представляют работы следующих направлений: исследование готовности педагога к инновационной деятельности как фактора изменения устоявшихся стереотипов педагогической деятельности, корректировки профессионального консерватизма (В.Г. Войцеховский, М.В. Волков, Р.М. Грановская, Н.А. Ильина, М.В. Кроз, О.С. Советова, Л.В. Шибаев); психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ в высшей школе (И.А. Володарская, Ю.П. Зинченко, О.А. Карабанова, Т.В. Корнилова, А.И. Подольский, С.Д. Смирнов); исследование этапов, закономерностей протекания инновационных процессов (С.Р. Яголковский); психология инновационного поведения и проблемы психологической готовности к инновационной деятельности (Э.В. Галажинский, В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева); формирование психологической готовности к инновационной деятельности специалистов сферы образования (Т.А. Прищепа, И.В. Ракова, Е.Н. Францева, О.Ф. Хараман, А.С. Хорвина) и социальной сферы (Е.А. Андреевна).

Анализируя современную литературу и различные исследования в области инноваций, мы приходим к выводу о том, что единого понимания и толкования термина «инновация» до настоящего времени не сформировано.

Дословный перевод ни у кого не вызывает многосмыслия (от латинского in – в и novus – новое), а вот содержательное применение и смысловая интерпретация безгранично широка. Здесь наиболее распространены

«новшество», «нововведение» и масса понятийных новообразований: «инновационный фон», «инновационный потенциал», «инновационная технология», «инновационная деятельность» и т.д. [38].

Первоначально термин «инновация» появился в XIII веке, обозначая при этом «придумывание чего-нибудь нового, опережающего своё время» [67, с. 15]. В XIX столетии он приходит в сферу научного знания. В начале XX века термин закрепляется в экономической науке, где на основе исследований И. Шумпетера нововведения стали рассматривать как важнейшие средство преодоления циклических кризисов [12, с. 126]. В России развитие знания об инновациях происходило преимущественно в рамках концепции научно-технического прогресса. Педагогические инновационные процессы стали предметом активного изучения примерно с 50-х годов XX века на Западе и с 80-х годов в нашей стране.

В.Г. Горохов и В.Ф. Халипов дают следующее определение термину *инновации* «...результат творческой деятельности, направленной на разработку, создание и распространение новых видов изделий, технологий, внедрение новых организационных форм и т.д.» [4]. В свою очередь Ю.А. Карпова уточняет это определение «...прогрессивный результат творческой деятельности, который находит широкое применение и приводит к значительным изменениям в жизнедеятельности человека, общества, природы» [38; 67].

Отношения между понятиями «новшество» и «инновация» можно описать следующим образом. «Новшество – это именно средство (новый метод, методика, технология, программа и т.п.), а инновация – это процесс освоения этого средства» (А.В. Лоренсов, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики) [38; 174]. Более общим понятием является «нововведение», которое Г. Тарт определяет как процесс освоения изобретения как социокультурной нормы [4]. А.И. Пригожин дает свою трактовку нововведениям, где нововведение выступает как форма управляемого развития, целенаправленного изменения, которое вносит в среду внедрения новые, относительно стабильные элементы

[133]. Соответственно предметом инноватики является создание, распространение разного типа новшеств.

Отдельные авторы, исследующие инновационные явления в сфере образования, утверждают, что «...сама концепция перманентности образования подразумевает перманентность преобразований» [9, с. 16] и соответственно рассматривают инновации как органическую часть повседневной деятельности, то есть как непрерывный процесс. Важным критерием феномена *инновации* является то, что он не является естественным, стихийно протекающим процессом, а носит характер «...инициируемых и контролируемых изменений, изменений, происходящих на основе рационально-волевого действия» (А.А. Радугин, К.А. Радугина) [143, с. 81]. Иными словами, это сознательно организованный процесс, инициируемый для достижения некоторого результата [38].

В целом инновационные процессы предполагают комплексную деятельность, связанную с созданием, освоением, использованием и распространением новшеств, а характерной особенностью инноваций [4; 184] является возникновение у объекта некоторого нового качества, что приводит к переходу его из одного состояния в другое. Инновационные процессы в образовании предполагают введение новообразований в педагогические технологии и практику, которые направлены на выработку качественно новых концепций содержания и форм образования.

Согласно устоявшемуся определению, деятельность есть специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование мира на основе освоения и развития различных форм культуры [12, с. 63, 126]. Инновация же проявляет себя как специфическая деятельность по переводу существующей деятельности в новое качество. Это происходит в силу того, что «деятельность в целом – это органическая система... Непременным признаком органической развивающейся системы является то, что она в процессе своего развития способна к созданию недостающих ей органов»

[75]. Соответственно, в ходе инноваций вызывается к жизни соответствующий стиль мышления и образ жизни, меняется характер и вид деятельности, доминантой которой выступает саморазвитие [38; 183].

Следуя этой логике, Ю.А. Карпова, основываясь на теоретическом анализе различных подходов к пониманию феномена инновационной деятельности, предлагает следующее определение: «...инновационная деятельность – это метадеятельность, направленная на преобразование всего комплекса личностных средств субъекта, которые обеспечивают не только адаптацию к быстро меняющейся социальной и профессиональной реальности, но и возможность воздействия на неё» [38].

В.С. Лазарев под инновационной деятельностью в образовании [86, с. 17], предлагает понимать целенаправленное введение новшеств (нововведений) в педагогическую систему с целью повышения качества образования.

Под *инновационной деятельностью в образовании* (Э.Ф. Зеер, Е.Т. Конюхова) [64] понимается отвечающая образовательной политике государства деятельность, направленная на реализацию результатов законченных научных исследований и разработок, иных научно-технических достижений, объектов интеллектуальной собственности в новый или усовершенствованный педагогический продукт, в новый или усовершенствованный образовательный процесс, в практическую педагогическую деятельность, а также на связанные с этим дополнительные научные исследования и разработки.

Целенаправленная организация процесса профессионального становления и развития субъекта (в нашем случае воспитателя ДОУ) является одним из существенных условий инновационной деятельности, обеспечивающим его готовность к осуществлению этой деятельности [4]. Необходимость этого подтверждают Г.И. Герасимов, Л.В. Илюхина [38, с. 136], которые отмечают, что «…инновация – это целенаправленная реализация того потенциала, который заключён в творчестве личности.

Специфика инновации как деятельности порождает определённый тип личности».

В.А. Сластенин [153], рассуждая с точки зрения социокультурных проблем инновационной деятельности педагога, говорит о взаимопроникновении общей и личностной культур, сочетании индивидуального и коллективного при преобразовании профессиональной деятельности, индивидуально-творческом развитии личности педагога в процессе инновационной деятельности [4].

Инновационная деятельность связана с осознанием педагогом необходимости перемен, нововведений. Э. Роджерс выделил четыре варианта восприятия новшеств индивидом: 1) восприятие новшества с последующим его использованием; 2) полный отказ от новшества; 3) восприятие с отказом от новшества; 4) отказ от новшества с последующим восприятием.

Успех реализации любого нововведения определяется инновационным поведением, представляющим собой действие, где проявляются личностные отношения субъекта к происходящим переменам. Выбор инновационного поведения зависит от уровня инновационной предрасположенности, потенциала каждого конкретного субъекта. Инновационный потенциал педагога определяется совокупностью социокультурных и творческих характеристик личности. Среди них выделяется готовность к совершенствованию профессионально-педагогической деятельности, наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов, желание и возможность развивать свои интересы и представления, поиск собственных нетрадиционных решений возникающих проблем, восприятие и творческое воплощение уже существующих подходов в образовании [142].

Для более глубокого понимания феномена *психологической готовности к инновационной деятельности воспитателя ДОУ* считаем необходимым более детально проанализировать его психологические составляющие: «готовность», «психологическая готовность», «готовность к инновационной деятельности».

Ряд ученых определяют «готовность» как существенный признак установки, обнаруживающейся в случаях поведенческой активности субъекта, готовность – это «настрой» на выполнение профессиональной деятельности и особое качество личности [11; 187].

Происхождение понятия готовности к профессиональной деятельности связано с развитием и обогащением понятия «психологическая готовность к труду», которое определяется как психическое состояние, обусловленное наличием потребности в труде. Следует различать общую и особенную психологическую готовность к труду (соответственно, готовность к любому труду и определенному виду труда) [171].

В.А. Крутецкий готовность определяет как пригодность к деятельности, которая выражается в активном положительном отношении к ней, склонности заниматься ею, переходящей в страстную увлеченность на высоком уровне развития, это наличие определенного запаса навыков, знаний и умений, в соответствующей области. То есть, готовность к деятельности – это весь ансамбль, синтез свойств личности.

Логичен в своих рассуждениях Г. Олпорт, рассматривая готовность как состояние, установку (аттитюд), и утверждая, что «установка есть состояние психологической готовности, складывающейся на основе опыта и оказывающей направляющее и динамическое влияние на реакции индивида относительно всех объектов или ситуаций, с которыми он связан» [171].

В области педагогики многие авторы придерживаются мнения, что готовность выступает как устойчивое многомерное, многокомпонентное свойство педагога, включающее в себя мотивационный, эмоциональный, познавательный и деятельностный компоненты, которые отвечают требованиям содержания и условиям формирования готовности педагога к инновационной деятельности (О.А. Абдуллина, Р.Ж. Божбанова, Л.К. Веретенникова, К.М. Дурай-Новакова, Н.В. Кузьмина, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.) [66].

Неоспоримую ценность представляют определения понятия

«готовность» А.Л. Денисовой, как целенаправленное выражение личности, включающее ее взгляды, убеждения, мотивы, отношения, чувства, волевые и интеллектуальные качества, установки, навыки, знания, умения, настроенность на определенное поведение, а также В.А. Сластенина, как психологическое состояние, которое отражает динамизм личности, богатство ее внутренней энергии, волю, инициативность, способность к идентификации себя с другими или перцептивную способность.

В свою очередь, Я.Л. Коломинский связывает готовность с определенным уровнем развития личности, со сформированной целостной системой ее коммуникативных качеств, включающих в себя ряд поведенческих и эмоциональных компонентов [11].

Изучение психологической готовности как существенной предпосылки осознанной, активной деятельности, устойчивой и эффективной, определяет актуальность изучения данной проблемы в психологии труда (Ю.В. Голубев, Ф.И. Иващенко), в инженерной психологии (Л.С. Нерсесян, М.И. Синайский) и других отраслях психологии [171].

Многие авторы характеризуют психологическую готовность как осознанную активность, настраивающую личность на будущую деятельность и обеспечивающую успешность этой деятельности [80; 189].

Существует два основных подхода в понимании сущности психологической готовности: функциональный и личностный. В рамках функционального подхода готовность к деятельности рассматривается в качестве особого состояния психики, через формирование которого обеспечивается высокий уровень достижений в деятельности [36; 69, с. 10]. Личностный подход понимает психологическую готовность как качество, устойчивую характеристику личности, формирующуюся в результате подготовки к определенному виду деятельности [39; 68].

Несмотря на различие подходов к определению психологической сути готовности к деятельности, многие авторы исходят из общей мысли о том, что психологическая готовность является «интегральным образованием»

(Л.А. Моисеенко), «сложным синтетическим образованием» (Ф.И. Иващенко), состоящим из комплекса разнообразных, связанных между собой элементов [171].

Исследователи, представляя структуру психологической готовности к деятельности, выделяют из них три основных компонента – мотивационный, волевой и операциональный компоненты.

П.А. Рудик подчеркивает важность личностного подхода к изучению состояния готовности и рассматривает готовность как сложное психологическое образование. Особую роль в структуре данного феномена играют познавательные психические процессы, эмоции, усиливающие либо ослабляющие активность субъекта, мотивы, волевые качества, повышающие эффективность действий по достижению цели. На личностном уровне психологическая готовность характеризуется следующими параметрами: определенность, обучаемость, своевременность, реальная активность (действия, поступки, деятельность), психологическая защищенность, стремление к новому, чувствительность, наличие субъективной значимости изменений, когнитивная сложность, склонность к эксперименту, высокая креативность и гибкость мышления; интернальность и др. [165].

Несформированная психологическая готовность (ее отсутствие) делает волевое поисковое поведение неэффективным, вызывает внутренние сопротивления изменениям, выдает неверные ошибочные стратегии, поведенческие паттерны [165].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович выделяют следующие компоненты психологической готовности к деятельности [53]: *мотивационный* (связанный с положительным отношением к деятельности, потребностью в успешном выполнении поставленных задач, стремлением добиться успеха и самоутвердиться в профессии); *ориентационный* (предполагающий знание об особенностях и условиях профессиональной деятельности, представление о ее требованиях к личности); *операциональный* (означающий владение способами и приемами профессиональной деятельности, знаниями,

умениями, навыками, анализом и синтезом; самостоятельность); *волевой* (включающий навыки самоконтроля, самомобилизации, управления действительностью); *оценочный* (означающий возможность рефлексии и самооценки своей профессиональной деятельности).

И.А. Зимняя, трактуя психологическую готовность как адекватную установку, мотивацию и мобилизацию психических ресурсов для предстоящей деятельности, выделяет в её структуре мотивационный, познавательный, эмоциональный и волевой компоненты.

В свою очередь Э.Ф. Зеер, Е.Т. Конюхова [64, с. 41-49], Е.А. Францева [171] под психологической готовностью к педагогической деятельности предлагают понимать сложное интегральное психическое образование, представляющее единство *когнитивного* (профессиональные знания), *аффективного* (отношение к педагогической профессии, отношение к себе как педагогу) и *деятельностного* (мотивация педагогической деятельности, уровень педагогических умений и навыков). В качестве основного системообразующего компонента Е.А. Францева выделяет деятельностный компонент. Каждый из этих компонентов обеспечивает инновационную деятельность и позволяет преодолеть предубеждение относительно нововведений. Ведь сопротивление изменениям является одной из наиболее распространенных, типичных реакций на инновации [64].

В.А. Сластенин, Л.С. Подымова в качестве структурных компонентов инновационной деятельности выделяют: *мотивационный* (внешние стимулы, мотивы внешнего самоутверждения педагога или мотивы престижа, профессиональный мотив, мотивы личностной самореализации и др.), *креативный* (способность порождать новые идеи, не зависеть от традиционных мыслительных схем, быстро разрешать проблемные ситуации и др.), *операциональный или технологический* (активный поиск инновационной информации, анализ своих способностей по созданию или освоению нового, принятие решения об использовании новшества, создание «массива» идей, разработка концептуальной основы и этапов

экспериментальной работы и др.), *рефлексивный* (самоанализ, самооценка, самопонимание и самоинтерпретация собственного сознания и деятельности, а также мыслей и действий обучающихся, коллег).

В своем исследовании Е.Ю. Ибатуллина дает авторскую трактовку понятия готовности педагога к инновационной деятельности как мотивационно-ценностной и когнитивной установки на изменение собственной профессиональной деятельности, основанной на самоанализе, осмыслении барьеров, препятствующих осуществлению профессиональной деятельности на эффективном уровне [66; 181].

В качестве психологических факторов готовности к инновационной деятельности выделяют внутренние и внешние (социально-психологические). Наиболее значимыми для личности, по мнению В.И. Долговой, являются внутренние психологические факторы: активность, направленность, индивидуально-типологические особенности, индивидуальный стиль деятельности, установка, «Я-концепция», ценностные ориентации и отношения, способность к творческой деятельности, инновационные качества, профессионализм, готовность к риску. Понятие «готовность к инновационной деятельности» она трактует как образование зрелой личности, включающее соответствующие знания, умения и отношения (направленность). При этом в структуре личности знания и умения составляют самостоятельную подструктуру, отношения определяются содержанием социального уровня направленности личности (К.К. Платонов).

Ю.Е. Клочко рассматривалась проблема ригидности как компонента в структуре готовности человека к изменению образа жизни. Ригидность понималась как один из факторов, определяющих то, насколько система готова к самоизменениям. С этим связаны стереотипы, привычки, устоявшиеся способы деятельности и поведения. Готовность к изменению образа жизни характеризует степень легкости (или трудности) перестройки, как конфигурации, так и содержания многомерного мира человека [74].

Все вышесказанное позволяет нам перейти непосредственно к интерпретации содержания феномена «психологическая готовность к инновационной деятельности воспитателя ДОУ» и его внутренней структуры.

1.3. Структура феномена психологической готовности к инновационной деятельности воспитателей ДОУ

1.3.1. Теоретическое обоснование структуры психологической готовности к инновационной деятельности

О.М. Краснорядцева [81] отмечает, что *психологическая готовность к инновационной деятельности* отражает динамические характеристики многомерного жизненного мира человека (инициативность как готовность человека действовать в условиях непредсказуемости результатов деятельности, полагаться на свои силы (доверие к себе) и отвечать за результаты; открытость к изменениям; готовность к переменам; легкость перестройки).

Согласно В.Е. Клочко и Э.В. Галажинскому, п*сихологическая готовность к инновационной деятельности* понимается как проявление такого уровня самореализации, который обусловлен не столько актуальными потребностями человека, сколько наличными возможностями и особым типом системных образований ценностно-смыслового порядка, определяющими характер и форму открытия самоорганизующейся психологической системы (каковой является человек) в инновационную среду [74].

В свою очередь, О.В. Ливенцева в своем исследовании [90; 140, с. 313-314] пришла к выводу, что в готовности к конкретной деятельности можно выделить несколько аспектов: временной, структурный, ориентированность на субъектно-объектные и субъектно-субъектные взаимоотношения. Исходя из этих положений, *психологическую готовность к инновационной деятельности* она определила как активное психическое состояние,

посредством которого обеспечивается высокий уровень эффективной включенности субъекта деятельности в инновационные мероприятия и которое представляет собой единство *мотивационно-волевого* (интерес к инновационной деятельности и желание ее осуществлять; доминирование внутренних мотивов; наличие мотивации на достижение успеха; наличие творческого подхода при реализации инновационной активности; волевые качества), *операционально-мыслительного* (широкий репертуар способов выполнения профессиональных обязанностей; кругозор, общий уровень развития; гибкость мышления; обучаемость; уровень развития прогностических навыков; сформированность навыков саморегуляции) и *субъектно-образного* (инновационный опыт; упорядоченность, полнота, адекватность и многоплановость отражения ситуации нововведения; полнота и адекватность отражения текущей ситуации; понимание сущности своей роли в данной деятельности; полнота отражения своей роли во взаимодействии с окружающими людьми; осознание социальных последствий своих действий; адекватность профессиональной самооценки) компонентов, характеризующих и предметный, и социально-психологический контекст инновационного процесса.

Между тем, И.В. Ракова [144] психологическую готовность педагога к применению инноваций определяет как комплексное состояние личности, основанное на ее психологических, нравственных и профессиональных качествах, обеспечивающее полноценную способность педагога реализовывать проективно-технологический подход в обучении. В качестве структурных компонентов выделяет следующие: *когнитивный, личностный, мотивационный, творческий*. Описывая уровни психологической готовности к применению инноваций, она отмечает, что низкий уровень характеризуется: низкой или начальной степенью самоактуализации; зависимостью ценностей и поведения от внешнего влияния; инертностью; отсутствием стремления к приобретению новых знаний; невыраженным творческим потенциалом; низкой способностью к адаптации; низким

уровенем мотивации личности к успеху; отсутствием или низкой степенью склонности к риску.

В одном из последних исследований Е.А. Андреевой [11] ключевые характеристики психологической готовности к инновационной деятельности раскрывает через ее структуру, которая включает в себя: мотивационный, когнитивный, операциональный, эмоционально-волевой и коммуникативный компоненты.

Анализ вышеизложенного материала свидетельствует о том, что, несмотря на имеющиеся расхождения в терминологии, авторы вкладывают в основные структурные компоненты психологической готовности к инновационной деятельности специалиста примерно одинаковое содержание. Практически все исследователи указывают на наличие в структуре психологической готовности к инновационной деятельности мотивационного, когнитивного, эмоциально-волевого, операционального, творческого или креативного компонентов. Данная структура представляется применимой и для описания психологической готовности к инновационной деятельности воспитателя ДОУ.

Таким образом, необходимо учитывать тот факт, что ключевые характеристики психологической готовности к инновационной деятельности всегда обусловлены спецификой конкретной деятельности. Опираясь на исследования Е.А. Андреевой, Э.Ф. Зеера, Е.Т. Конюховой, О.В. Левенцевой, И.В. Раковой, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина, нами выделены следующие основные структурные компоненты психологической готовности к инновационной деятельности воспитателей ДОУ (Таблица 1).

Таблица 1

Компоненты структуры психологической готовности к инновационной деятельности воспитателей ДОУ и их ключевые характеристики

Компоненты структуры психологической готовности к инновационной деятельности воспитателей ДОУ	***Мотивационный***	• положительное отношение воспитателя ДОУ к профессиональной инновационной деятельности • осознание профессиональной и личностной значимости приобретаемых умений, знаний и навыков • стремление к достижению успеха в профессии • стремление оценивать свой профессиональный и личностный опыт с позиций инноваций • позитивное отношение к перспективам инновационной деятельности; • мотивация профессионального саморазвития и самосовершенствования (рефлексия своих профессиональных проблем, самостоятельность в их решении; направленность на преодоление затруднений; осознание своих возможностей и потребностей; ответственность; уверенность в себе) • наличие адекватной самооценки
	Когнитивный	• толерантность субъекта деятельности к нововведениям (принятие новых идей, готовность изменять схемы своего мышления) • принятия инновационной среды как внешнего условия и развития собственного интеллектуально-личностного потенциала • оптимальный уровень осведомленности педагога об инновационных технологиях • представления и знания о творческом характере профессиональной деятельности воспитателя ДОУ • осознание необходимости проведения инновационных реорганизаций в профессиональной сфере • наличие знаний о сути и специфике инновационных педагогических технологий, комплекса умений и навыков по применению инновационных педагогических технологий в структуре собственной профессиональной деятельности • сформированность общетеоретических и методических знаний (знание принципов и методов педагогического исследования, владение конкретными исследовательскими умениями) • знания структуры и особенностей построения процесса решения профессионально-исследовательской задачи • знания методологии, теории и технологии профессионального исследования, особенностей организации исследовательской деятельности • умение успешно применять инновационные педагогические технологии (гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные)

	Операциональный	• умения принимать решения в использовании нового • формулировать цели и подходы к применению инновации • прогнозировать пути внедрения нововведений • разрабатывать концептуальные основы и этапы экспериментальной работы • прогнозировать результаты инновационной деятельности, осуществлять ее оценку, контроль и коррекцию, с учетом изменяющихся ситуаций
	Эмоционально-волевой	• уверенность специалиста в успехе • сосредоточенность на выполнении задач • достижение цели посредством самоорганизации • мобилизация поведенческой активности на достижение целей (самомобилизация и саморегуляция) • инициативность • решительность • целеустремленность • чувство долга и личная ответственность за конечный результат
	Творческий	• открытость новому опыту • гибкость поведения • креативность • готовность к риску • решительность в нестандартных ситуациях • творческое мышление • гибкость мышления • потребность и способность в создании нового видения различных форм педагогической деятельности, способность и готовность к восприятию нового • нетрадиционный подход к организации воспитательно-образовательного процесса (переход от стереотипных приемов к субъективно новым, отклонение от традиционных схем мышления) • оригинальность решения педагогических задач • творческая инициатива • стремление к высоким результатам своего труда, склонность и стремление заниматься экспериментально-исследовательской работой • прогрессивность • способность использовать творческий опыт других, сотрудничество, умение отстаивать свою точку зрения, независимость суждений • готовность к овладению современными инновационными процессами творческой деятельности и проектирование на этой основе собственных инноваций

Принимая во внимание выделенные нами структурные компоненты и содержательные характеристики психологической готовности воспитателя ДОУ к инновационной деятельности, а также специфику профессиональной деятельности воспитателя, под *психологической готовностью воспитателя*

ДОУ к инновационной деятельности будем понимать активное психическое состояние, обеспечивающее эффективную включенность субъекта в инновационную деятельность и представляющее собой единство мотивационного, когнитивного, операционального, эмоционально-волевого и творческого компонентов.

1.3.2. Эмпирическая верификация структуры психологической готовности к инновационной деятельности воспитателей ДОУ

Определение и структура психологической готовности к инновационной деятельности воспитателей ДОУ обусловлены спецификой их профессиональной деятельности, и заслуживают отдельного изучения. Исследование компонентов готовности к инновациям у конкретного субъекта труда (воспитателя) способствует лучшему профессиональному самоопределению и развитию в профессии. Теоретически определенная структура психологической готовности к инновационной деятельности воспитателей требует эмпирической верификации, поскольку представляет собой новый для психологии труда предмет исследования.

Вопрос о валидности данной структуры можно разрешить с помощью факторного анализа данных по методике, исследующей показатели психологической готовности к инновациям. При этом предполагается, что количество и содержание найденных факторов будет соответствовать пяти компонентам психологической готовности к инновационной деятельности, установленным теоретически (мотивационному, когнитивному, операциональному, эмоционально-волевому, творческому).

Для получения эмпирических данных об уровне психологической готовности к инновационной деятельности у субъекта труда применялась методика В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцевой «Психологическая готовность к инновационной деятельности» [81], поскольку она является единственным инструментом исследования данного психологического феномена. Методика позволяет получить данные по следующим шкалам:

- общий индекс,

- шкала «Инициативность» (отражает степень готовности человека действовать в условиях неопределенности (непредсказуемости) результатов деятельности, полагаться на свои силы (доверие к себе) и отвечать за результаты) [81];

- шкала «Предпочтение деятельности, требующей инновативности» (отражает стратегии жизненного самоосуществления, проявляющиеся в выборе (или игнорировании) таких деятельностей, которые требуют обновления практики жизнеосуществления) [81];

- шкала «Готовность к переменам» (отражает степень генерализации предпочтений (устанавливаемых в шкале «Предпочтение деятельности, требующей инновативности») на широкий круг жизненных ситуаций, требующих перестройки устоявшихся параметров жизнеосуществления) [81].

В исследовании приняли участие 139 воспитателей ДОУ г. Твери и Тверской области.

Факторный анализ позволит проверить статистическую гипотезу о наличии пяти скрытых факторов в общем показателе психологической готовности к инновационной деятельности, измеряемом по методике В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцевой. При этом предполагается, что в методике содержатся высказывания, относящиеся к какому-то из пяти компонентов психологической готовности к инновационной деятельности: мотивационному, когнитивному, операциональному, эмоционально-волевому, творческому.

В результате факторного анализа (Приложение 1) были сформированы пять факторов. Анализ первичных переменных внутри каждого фактора позволяет присвоить им следующие названия:

фактор 1 – мотивационный компонент психологической готовности к инновационной деятельности;

фактор 2 – когнитивный компонент психологической готовности к инновационной деятельности;

фактор 3 – операциональный компонент психологической готовности к инновационной деятельности;

фактор 4 – эмоционально-волевой компонент психологической готовности к инновационной деятельности;

фактор 5 – творческий компонент психологической готовности к инновационной деятельности.

Следовательно, мы можем констатировать адекватность выявленной нами структуры задаче описания готовности к инновационной деятельности воспитателей ДОУ. Готовность к инновационной деятельности как психологический феномен может быть определена через интегральную совокупность пяти компонентов: мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого, операционального, творческого, - и исследована через показатели инициативности, предпочтения деятельности, требующей инновативности, готовности к переменам (по методике В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцевой).

Результаты факторного анализа (Приложение 1) показывают, что наибольший процент объясненной дисперсии (33,4%) приходится на мотивационный компонент в структуре психологической готовности к инновационной деятельности. Это означает, что ведущий вклад в готовность к инновациям составляют мотивы профессионального самосовершенствования, положительное отношение к инновациям, стремление повысить качество своей педагогической деятельности. Данный результат еще раз подчеркивает динамичность феномена психологической готовности к инновациям, его изменяемость во времени, но в то же время согласованность с личностью профессионала. Этот тезис будет использован нами в организации мер психологического воздействия на психологическую готовность воспитателей ДОУ к инновационной деятельности.

Таким образом, изучая феномен готовности к инновационной деятельности воспитателей ДОУ, мы установили как теоретически (Е.А. Андреева, Э.Ф. Зеер, Е.Т. Конюхова, О.В. Левенцева, И.В. Ракова, Л.С.

Подымова, В.А. Сластенин), так и эмпирически возможность применения для него нашего определения и структуры. А именно: **психологическая готовность воспитателя ДОУ к инновационной деятельности** – это активное психическое состояние, обеспечивающее эффективную включенность субъекта в инновационную деятельность и представляющее собой единство мотивационного, когнитивного, операционального, эмоционально-волевого и творческого компонентов. Причем мотивационный компонент оказывается ведущим в данной структуре.

В следующем разделе работы необходимо рассмотреть те психологические препятствия к инновационной деятельности, которые необходимо учитывать и корректировать для повышения эффективности педагогической деятельности.

1.4. Антиинновационные барьеры в профессиональной деятельности воспитателя ДОУ как предпосылки профессиональной деформации личности

Проблема отношения воспитателей ДОУ к инновационным процессам в системе образования включает в себя отношение к работе в новых условиях, связанных с содержанием (изменением) самой деятельности, а также восприятие инноваций как необходимых перемен. Как правило, в этой ситуации сопротивление изменениям является одной из наиболее распространенных, типичных реакций на инновации.

Одно из самых распространенных предубеждений человека – предубеждение против нововведений и перемен, объясняется тем, что каждое новшество требует дополнительных затрат времени на переучивание, приспособление и т.д., при этом сама перестройка связана с определенными усилиями [42].

В предыдущем параграфе диссертационного исследования мы условились под *психологической готовностью воспитателя ДОУ к инновационной деятельности* понимать активное психическое состояние,

обеспечивающее эффективную включенность субъекта в инновационную деятельность и представляющее собой единство мотивационного, когнитивного, операционального, эмоционально-волевого и творческого компонентов.

Насколько эффективной будет эта включенность субъекта в инновационные процессы, напрямую зависит от преодоления тех препятствий, с которыми могут столкнуться воспитатели ДОУ в процессе внедрения различных нововведений. Такими препятствиями являются антиинновационные барьеры.

Антиинновационные барьеры (франц. barriere - помеха, препятствие) - внешние или внутренние препятствия, которые мешают осуществлению инновационной деятельности.

Специалисты в области социально-психологических исследований к ним относят феноменологию неспособности субъекта действовать на уровне новых требований жизнедеятельности; традиций пассивности и нежелания брать на себя ответственность [44; 59; 111, с. 208; 119]. В своем исследовании В.В. Барменкова [19] в качестве эмпирического аргумента приводит следующее «…сопротивление изменениям происходит от сознания, что все они (субъекты деятельности) что-то нарушают». Далее она анализирует причины сопротивления изменениям, к которым относит:

- *технические причины* (включают привычку и инерцию; страх перед неизвестными или сложно предсказуемыми ситуациями; выгоды от старого способа ведения дел);
- *политические причины* (угроза со стороны влиятельных коалиций; принятие решений исходя из ограниченности ресурсов; обвинение лидеров за неудачи);
- *культурологические причины* (культурные стереотипы на пути нового способа восприятия; потребность возврата к прошедшим временам; непригодность социальной среды для изменений [44; 117; 118].

В.В. Барменкова делает вывод, что зная вид и характер причины

сопротивления, мы можем определять предмет, эффективное средство преобразования старых установок в новые выгодные возможности и способ удовлетворения интересов субъекта деятельности [19].

Р.Л. Кричевский, ссылаясь на К. Девиса, считает, что причины сопротивления персонала организационным нововведениям могут быть трех типов: экономические, личностные и социальные [85].

Проанализировав психологические механизмы реализации нововведений, А.В. Филиппов, выделяет следующие типы психологических барьеров: организационно-психологические, социально-психологические, когнитивно-психологические, психомоторные [168]. По его мнению, эти барьеры возникают вследствие стереотипизации организационных процессов, межличностных отношений, недостаточной квалификации, неблагоприятного режима труда. Введение новаций требует перестроек, изменений в устоявшейся профессионально обусловленной структуре специалиста. Психологические барьеры способствуют возникновению конфликтных ситуаций, психической напряженности, неудовлетворенности трудом, руководством. Все эти негативные явления приводят к развитию таких негативных профессиональных качеств как консерватизм, догматизм, индифферентность и др. [63, с. 232].

О.С. Советова, анализируя исследования в области восприятия нового, отразила свой взгляд по отношению к инновационной установке в целом [119]. Автор выделила семь факторов успешного внедрения нововведений: психологический барьер, характер отношения к нововведениям, творческий фактор, фактор установки, межгрупповые механизмы группового восприятия, психологическая готовность и личностный фактор. Разберем наиболее нас интересующие факторы.

Среди них является фактор психологического барьера, который наиболее конструктивно определен М.В. Крозом как «…разновидность социальной установки аттитюда к нововведениям, точнее – негативным полюсом подобной установки» [19].

Еще один значимый фактор успешности внедрения нововведений – творческий фактор. Теоретики однозначно говорят о неотделимости творчества и нововведений, определяют характеристики творческих способностей личности, ценность и «пороги терпимости» к поведению «инакомыслящих» [19; 44; 155].

Фактор психологической готовности говорит о наличии психологической установки на достижение результата и способности на ее реализацию. Структуру психологической готовности составляют, в данном случае, пять блоков, предполагающих стартовую установку определенному виду деятельности, а также способность 1) достигать необходимого позитивного результата, 2) полностью включаться в деятельность, 3) нестереотипно мыслить и принимать самостоятельно обоснованные решения, 4) преодолевать стрессы, 5) достигать согласия. Соответственно психологическую готовность можно определить как состояние наивысшей вариативности и максимальной включенности творческих сил субъекта к деятельности [19].

Что касается личностного фактора, то методологами установлено [19]:

- при положительном отношении к инновациям у работников наблюдается высокая креативность и гибкость мышления, интернальность, активность личности в достижении целей (Н.А. Лебедев);
- психологическая готовность к нововведениям представляет собой интеграцию низкой оценки уже имеющихся преобразований, удовлетворенности ходом инновационного процесса и уверенности в конечном успехе;
- в условиях недостатка информации о стратегиях и программе проведения преобразований, личностные особенности работников проявляются наиболее полно.

Барьерами для инновационных процессов в сфере образования, по мнению Е.А. Подольской [129], В.И. Андреева [10] могут выступать такие явления, как: консерватизм определенной части педагогов; завышенная

самооценка; отсутствие креативных сотрудников, творческих педагогов, экспериментаторов; дефицит финансовых средств для поддержания и стимулирования педагогических инноваций; неблагоприятная социально-психологическая атмосфера. В качестве проблем внедрения инноваций авторы указывают на: ригидность мышления; неподготовленность к инновационной деятельности педагогических кадров, недостаток педагогических знаний и опыта; необходимость формирования психологических качеств педагогов; слабая и практически отсутствующая технически-информационная база; невозможность прохождения специализированных курсов повышения квалификации в связи с недостаточным финансированием.

А.М. Хон выделяет два типа психологических барьеров перед инновациями у педагогов: когнитивный (отсутствие определенных знаний о новом, нечувствительность к новизне, вызывающая пассивное противодействие) и регулятивный (недоверие к инициаторам, руководству, самому новому, активное противодействие нововведению) [153].

И.К. Дерновский в своей работе выделяет внешние и внутренние антиинновационные барьеры в педагогической деятельности. Для более четкого понимания типологии и основных характеристик антиинновационных барьеров, мы представим их в виде аналитической таблицы (см. Таблицу 2).

Таблица 2

Антииновационные барьеры в педагогической деятельности

Антиинновационные барьеры			
Внешние барьеры		**Внутренние барьеры психологические (личностные)**	
Тип	*Основные характеристики*	*Тип*	*Основные характеристики*
Социальные барьеры	– несовместимость нового с имеющимся опытом и ценностями, принятыми в обществе; – стереотипы мышления педагогического сообщества	*Организационно-психологические*	Активное неприятие нововведения через несоответствие ценностям личности в субъктно-объектных отношениях
Организационные барьеры	– противодействие руководящих органов образования внедрению нововведений; – отсутствие координационных центров по разработке и внедрению педагогических инноваций	*Социально-психологические*	Реакция на последствия нововведений, обусловленная личными и групповыми особенностями в субъект-субъектных отношениях
Методические барьеры	– недостаток методического обеспечения нововведения; – недостаточная осведомленность в области педагогической инноватики	*Когнитивно-психологические*	Реакция на различные подходы, направления в анализе предмета нововведения (в условиях неопределенности)
Материально-технические барьеры	– нагрузка педагогов; – бытовые условия; – уровень заработной платы		

По формам проявления психологические барьеры можно разделить на пассивные, активные и крайние (откровенный саботаж). Психологический барьер является развивающимся образованием, так как его параметры (характер и формы сопротивления) изменяются на разных этапах нововведений, зависят от типа организации и различны у разных категорий работников. Как правило, барьер выше на этапе внедрения инновации, а также при низкой квалификации специалиста или в пожилом возрасте [85].

Психологические барьеры И.К. Дерновский определяет как психические состояния, проявляющиеся в неадекватной пассивности педагога, которая мешает осуществлять инновационную деятельность. Они возникают при необходимости выйти за пределы привычных способов решения профессиональной задачи, предпочтение другой точке зрения, предстают как внутренние преграды (нежелание, боязнь, неуверенность и т.д.), которые мешают человеку выполнять определенное действие.

Психологический барьер В.И. Антонюком рассматривается в качестве формы негативных проявлений социально-психологического климата коллектива, возникших в условиях инноваций и складывающихся из совокупности индивидуальных негативных эмоциональных состояний работников; совокупности действий, суждений, ожиданий и переживаний работников, осознанно или неосознанно, выражающих негативные психические состояния в связи с инновациями [153, с. 124].

Нередко инновации, которые разрушали устоявшийся образ жизни, привычки людей, предопределяли патологические и неадекватные реакции. Одним из видов негативной психической реакции на инновации является фрустрация как психическое состояние, вызванное объективно непреодолимыми (или такими, что так воспринимаются субъектом) трудностями в решении значимых для человека задач.

Успешное преодоление психологических барьеров, как показывают исследования, предполагает существенные изменения стереотипов обыденного сознания, мешающих эффективному осуществлению

нововведения [153, с.127].

А.И. Пригожин [153, с. 128] выделяет несколько инновационных стереотипов, построенных по типу: «Да, но...», приведем некоторые из них:

- «Это у нас уже есть» (нечто подобное на предлагаемое нововведение).
- «Это у нас не получится» (приводят различные причины, которые, по мнению оппонентов нововведения, делают невозможным его внедрение).
- «Это не решает наших главных проблем» (такой позиции придерживаются сторонники радикальных новшеств, однако дифференциация проблем на главные и второстепенные часто является субъективным, поэтому нередко такая критика не дает возможности реализовать нужные и ценные нововведения).
- «Это требует доработки» (выявив недостатки нововведения, убеждают, что оно еще не готово к применению).
- «Есть и другие предложения» (нововведению предлагается альтернатива, что имеет целью отвлечения внимания на взаимодействие, политику авторов противоположных идей).

Среди внутренних причин, обуславливающих психологические барьеры сопротивления новому, выделяются страх обнаружения собственной некомпетентности, личностной несостоятельности, необходимость сохранения своей самооценки. Важной причиной невосприятия инноваций выступает неразвитость мотивации достижения, в результате чего педагог уклонение от нововведений, видит в них риск и непредвиденные трудности [153, с. 129].

К перечисленным инновационным барьерам относятся также барьеры творчества [153, с. 129-130]:

- конформизм (склонность к приспособленчеству, пассивному принятию существующего образа жизни, что выражается не отличаться от большинства);
- неуверенность в себе, сопряженная с личностной тревожностью,

негативным самовосприятием, заниженной самооценкой, боязнью открыто высказывать свои идеи;

- боязнь показаться слишком экстравагантным или агрессивным при критике мнений других людей;
- опасение ответной реакции возмездия со стороны человека, чью позицию мы критикуем;
- ригидность мышления.

С.И. Архангельский [153, с. 129-130] рассматривает ригидность как свойство, предполагающее использование приобретенных знаний «в их окончательном понимании без возможности разнообразия». Ригидность представляет собой неспособность изменить намеченную человеком программу деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки. Установлено, что с возрастом у человека свойство ригидности нарастает, это объективный процесс.

Ригидность мышления приводит к тому, что новшества, идущие вразрез с установившимися у человека представлениями, не принимаются в расчет, игнорируются. Педагог перестает быть восприимчивым к новому, теряет способность к творчеству. При отсутствии гибкости мышления нет и готовности к новым идеям, к постоянной перестройке своей модели поведения в соответствии с меняющейся средой [153, с. 129-130].

Новое педагогическое мышление возникает как результат противоречия несоответствия устаревших, привычных, сложившихся в иных условиях педагогических представлений новым обстоятельствам и требованиям жизни. Оно представляет собой прорыв творческой, новаторской мысли сквозь заграждения сложившихся окостенелых схем и шаблонов, революционный процесс освобождения сознания и мышления от груза обветшалых императивов и догм, сковывающих воспитательные отношения и педагогическую деятельность [92]. Педагогическое мышление как гибкое, диалектическое и многомерное противостоит мышлению антипедагогическому: рутинному, обыденному, догматическому,

консервативному, шаблонному.

Нередко на пути нового становится консерватизм педагога. Профессиональная деятельность неотделима от ситуаций, вызывающих трудности, дискомфорт. В ходе своего развития, следуя энергосберегающему принципу, личность отказывается от тех ситуаций, которые считает трудными, некомфортными, связанными со значительными усилиями. Так профессиональные ситуации наполняются личностным смыслом, закрепляется предпочтение одних ситуаций и игнорирование других. По мере освоения профессиональной деятельности происходит содержательное наполнение профессионального опыта. Сформированный опыт становится препятствием, антиинновационным барьером. Педагог игнорирует новые технологии, если они предполагают полный отказ от имеющегося опыта, что делает обогащение опыта затруднительным. Поэтому педагогу с большим стажем работы труднее работать в русле нововведений [157].

Э.Э. Сыманюк отмечает, что отсутствие у специалиста умений и готовности к пересмотру имеющегося опыта для соответствия меняющемуся функционалу, выступает причиной консервации профессионального опыта. Здесь мы можем говорить о наступлении профессиональной стагнации личности (Э.Ф. Зеер, С.А. Дружилов, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина). Синергетический подход в науке предполагает неизбежность продуктивного развития системы, либо ее деградации, разрушения. Профессиональная деградация нарушает взаимодействие человека и профессиональной среды, приводит к потере смысла труда, работа выполняется формально [157].

Педагог-стажист, считая себя достаточно опытным, при решении профессиональных проблем он исходит из априорной уверенности в том, что его возраст и стаж делают действия, решения единственно верными, что он не нуждается в повышении квалификации [157].

Э.Э. Сыманюк в своем исследовании доказала, что в качестве внутренних психологических барьеров становления профессионального опыта выступают профессиональная пассивность, консерватизм и нежелание

что-то изменить в своей жизни, ригидность, апатия, профессиональные деформации личности, неудовлетворенность работой, тревожность и т.д. В качестве внешних барьеров, которые в сравнении с внутренними, являются второстепенными, выступают: материальные условия жизни, возраст, руководство [157].

Обобщая все вышесказанное, перечислим основные проявления антиинновационных барьеров в деятельности педагога:

- *консерватизм* (как приверженность ко всему привычному, устаревшему, отжившему, косному; враждебность и противодействие прогрессу, передовому; предубежденное отношение к нововведениям в педагогической деятельности);
- *ригидность* (как неспособность корректировать программу деятельности в условиях, требующих ее перестройки согласно новым ситуационным требованиям);
- *догматизм* (как способ мышления, оперирующий догмами, проявляющийся в бездоказательности, категоричности, схематизации в профессиональной деятельности, противоречащий творческому характеру деятельности, опирающегося только на традиционные привычные знания и способы мыслительной деятельности, не выходящего за рамки закостенелых или абсолютных аксиом, не опирающегося на новые доказательства, факты и идеи, а также не учитывающего изменяющихся условий применения знаний);
- *конформизм* (как пассивность в принятии существующего порядка, которая доминирует над творчеством, стремление быть похожим на других, не отличаться от них в своих суждениях и поступках);
- *стереотипы* (как механические действия, на основе прошлого опыта субъекта, которые ограничивают мышление и не дают выйти за рамки привычного мировосприятия);
- *мотивация по типу избегания неудач;*

– *завышенная или заниженная самооценка*.

Учитывая содержательный смысл перечисленных проявлений и основываясь на исследованиях Э.Э. Сыманюк, А.В. Филлипова, можно предположить, что данные проявления антиинновационных барьеров могут быть, в том числе, связанными с профессиональными деформациями личности воспитателя ДОУ. Профессиональные деформации личности, необходимо возникающие в процессе выполнения любой профессиональной деятельности, основаны на длительном влиянии профессии на психику субъекта труда. Действие энергосберегающего принципа жизнедеятельности приводит к закреплению и развитию тех свойств личности, которые чаще всего актуализируются в труде, а также угасанию малоиспользуемых свойств. Так невозможность, по тем или иным причинам, полноценного развития личности в профессии закрепляется в виде определенных проявлений ПДЛ.

Все перечисленное выше многообразие глубинных психологических феноменов – страхов, низкой самооценки, апатии, потери смысла деятельности и пр., лежащих в основе антиинновационных барьеров, приводят к гипотезе о системной детерминации проявлений ПДЛ воспитателя ДОУ мерой выраженности готовности к инновационной деятельности. С другой стороны, некоторые антиинновационные барьеры имеют такую же формулировку, как наиболее известные профессиональные деформации личности: ригидность, консерватизм, конформизм, догматизм. Вероятно, и другие профессиональные деформации также могут быть связаны с негибкостью личности в жизнедеятельности и профессии.

Таким образом, мы переходим к решению одной из главных задач данного исследования – изучению влияния психологической готовности к инновационной деятельности на уровень выраженности профессиональных деформаций личности субъекта труда, а также возможностей психологической профилактики профессиональных деформаций через увеличение инновационного потенциала личности воспитателя ДОУ.

Выводы по Главе 1

1. Профессиональное развитие личности является одним из фундаментальных вопросов психологии труда. Интерес к проблеме становления личности профессионала сопряжен с развитием гуманистических тенденций в решении задач научно-технического прогресса, с разработкой и внедрением концепций личностного, деятельностного и системного подходов. Вопросы профессионального становления субъекта рассматриваются учеными с различных позиций – изучения кризисов, фаз и стадий, деформаций, компетенций. Особого внимания заслуживают точки зрения авторов (С.Б. Елканов, Л.М. Митина, Бодалев А.А., Клюева Н.В. и др.), в которых подчеркивается роль саморазвития, самосовершенствования, профессиональной рефлексии, выработки собственного индивидуального стиля педагогом для успешного овладения деятельностью и достижения высоких результатов.

2. Неоспоримым в современной психологии труда является тезис о взаимовлиянии деятельности и личности. Несмотря на то, что постулат о стабильности личностных свойств долгое время оставался непоколебимым в психологии, сегодня исследователями (Климов Е.А., Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С., Карпов А.В., Жалагина Т.А., Борисова Е.М.) подчеркивается влияние каждой профессии на интересы, установки, черты личности, поведение субъекта труда. Под влиянием требований профессии формируются динамические черты личности – стенические и астенические, профессионально важные качества и профессиональные деформации личности.

3. В психологическом плане профессиональная деятельность воспитателя ДОУ, как показывает анализ существующих исследований, обладает своими ярко выраженными негативными проявлениями – высокой эмоциональной напряженностью труда, развитием отрицательной мотивации, возникновением стереотипов поведения и мышления, жесткой структурированностью, снижением уровня интеллекта специалиста и пр. В

контексте современных требований к внедрению инноваций в воспитательный процесс, подобные влияния деятельности на личность могут привести к срыву запланированных изменений, работе с использованием устаревших канонов профессиональной деятельности.

4. Анализ научных психологических источников показал, что изучению личности воспитателей дошкольных образовательных учреждений посвящается очень малое количество исследований, в основном современные исследования затрагивают психологию труда учителя. В профессиональные функции воспитателя ДОУ входит не только обеспечение процессов, связанных с обучением и воспитанием детей, но и с сопровождением их жизнедеятельности и развития в целом. Поэтому по своей природе деятельность воспитателя отличается гуманистическим, коллективным, творческим характером. Тем большее значение в связи с этим приобретает соответствие личности и квалификации воспитателя требованиям современности.

5. Особую значимость в современных условиях приобретает педагогическое творчество в деятельности воспитателя (Ф.И. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков) как процесса самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности педагога. Подчеркивается, что необходимым условием творчества выступает добросовестное отношение к труду, стремление к повышению профессиональной квалификации, пополнение знаний и изучение опыта своих коллег и всего образовательного сообщества.

6. Педагогическая деятельность является инновационной по своей сути, поскольку каждый день профессионал сталкивается с разнообразными педагогическими ситуациями, требующими разнообразных решений. Однако объем исследований, касающихся специфики инновационной деятельности в сфере образования, не в полной мере удовлетворяет потребность в теоретическом осмыслении состояний и тенденций их трансформации в образовательной действительности. Наиболее значимым условием

успешности инновационной деятельности является *психологическая готовность* педагогов к этой деятельности.

7. Можно выделить два подхода в определении сущности психологической готовности: функциональный (готовность как состояние) и личностный (готовность как устойчивая характеристика личности). Но несмотря на это различие, многие авторы (Л.А. Моисеенко, Ф.И. Иващенко, П.А. Рудик и др.) рассматривают психологическую готовность к инновационной деятельности как сложное, интегральное, синтетическое психическое образование, имеющее сложную внутреннюю структуру.

8. Анализ научной литературы позволил выделить и описать основные содержательные характеристики и компоненты психологической готовности к инновационной деятельности. Под психологической готовностью воспитателя ДОУ к инновационной деятельности мы будем понимать активное психическое состояние, обеспечивающее эффективную включенность субъекта в инновационную деятельность и представляющее собой единство мотивационного, когнитивного, операционального, эмоционально-волевого и творческого компонентов. Выделение данных компонентов в структуре психологической готовности обосновано нами теоретически и эмпирически.

9. Проблема отношения воспитателей ДОУ к инновациям выражается в действии антиинновационных барьеров – внешних и внутренних препятствий, которые мешают осуществлению деятельности. Среди внутренних (психологических) барьеров исследователи выделяют консерватизм, ригидность, догматизм, конформизм, стереотипы, неадекватность самооценки, мотивацию избегания неудач. Длительно формирующийся в профессии опыт педагога становится препятствием к осуществлению инновационной деятельности. Востребованность одних и угасание других личностных свойств в профессиональной деятельности приводит к развитию профессиональной деформации личности. Данный вывод означает содержательную близость понятий ПДЛ и

антиинновационного барьера. Педагог игнорирует новые технологии, если они предполагают полный отказ от имеющегося опыта, что делает обогащение опыта затруднительным. Поэтому педагогу с большим стажем работы труднее действовать в русле нововведений. Учитывая содержательный смысл таких антиинновационных барьеров как консерватизм, ригидность, догматизм, конформизм, стереотипы, неадекватность самооценки, мотивация избегания неудач, можно предположить, что они связаны с проявлениями профессиональных деформаций личности воспитателя ДОУ.

ГЛАВА 2

Теоретико-методологические основания исследования феномена профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ

2.1. Анализ современного состояния исследований проблемы профессиональной деформации личности: понятие, сущность, содержание

Социально-экономические преобразования, происходящие в России и мире, связаны с необходимостью возникновения новых образовательных парадигм, ускорения инновационных процессов, смены приоритетов и ценностей в образовании. Как следствие, трансформируется содержание, объем и сложность педагогической деятельности. Закономерно усиливается потребность во всестороннем научном понимании стрессогенного характера педагогической деятельности воспитателя ДОУ, профессиональной деформации личности, методов ее профилактики и преодоления.

Важность исследования профессиональных деформаций личности воспитателя ДОУ (далее ПДЛ воспитателя ДОУ) определена тем, что она концептуально входит в проблему развития субъекта профессиональной деятельности. Задача профилактики проявлений профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ является важным аспектом базисной проблемы соотношения индивидуального и социального в человеке, целостности личности, подлинно высокого качества жизни, деятельности, творчества [123].

«Профессия – это судьба, жизненный путь человека ... это и образ жизни, и образ мыслей, и стереотипы восприятия мира, и социальный тип человека», справедливо отмечает Е.А. Климов [72, с. 372]. Значительное место в жизни человека принадлежит профессиональной деятельности. В процессе профессионального развития формируется самосознание специалиста, развиваются профессионально важные качества, происходит овладение профессиональным опытом. Между тем, необходимо понимать,

что профессиональное развитие несет не только позитивные перемены, совершенствование, рост и психические приобретения, но и разрушение, возникновение негативных тенденций развития в рамках профессиональной деятельности, деструктивные изменения личности (Р.М. Грановская, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, Э.Э. Сыманюк).

Деструктивная профессионализация субъекта труда сопровождается рядом негативных психологических явлений, значительное большинство из которых можно отнести к явлениям профессиональной деформации личности (С.П. Безносов, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, А.К. Маркова, А.Л. Свенцицкий). Профессиональные деформации личности развиваются под влиянием условий и характера профессиональной деятельности, которые оказывают негативное воздействие на развитие личности, продуктивность деятельности, затрудняют достижение вершин профессионализма [63].

Зачастую влияние профессии вызывает изменения в организме и психике работника. Эти изменения обусловлены самой сущностью профессии, которая проявляется как в виде внешних раздражителей, так и специфики выполняемой деятельности [123]. В результате влияния профессии, с одной стороны, может происходить формирование специалиста высокого уровня, а с другой стороны – развитие нежелательных профессиональных качеств личности. Поэтому профессиональное развитие личности так тесно связано с феноменом «профессиональной деформации» [123].

Проблема изучения профессиональной деформации – это сравнительно новая научная проблема, носящая комплексный междисциплинарный характер. Вопросы, касающиеся взаимного влияния профессиональной деятельности и личностных особенностей специалиста, привлекают внимание представителей различных отраслей наук, особенно психологов.

Непосредственное изучение проблемы профессиональных деформаций личности началось в России с введения в научный оборот в 20-е годы XX столетия специального выражения «профессиональная деформация», для

обозначения особого социально-психологического феномена, автором которого был известный социолог П.А. Сорокин. Он предложил первое определение данного феномена «всякий неизбежный отпечаток на личность человека, долгое время занимающегося профессиональным видом труда» и первую социологическую программу изучения профессиональных деформаций. Автор выделил четыре формы влияния профессии на человека: деформацию физического строения человека; деформацию двигательных рефлексов; деформацию психических переживаний, личности человека; деформацию образа жизни [154, с. 335]. Следовательно, профессиональная деформация оказывает влияние на физическую, психическую и социальную жизнь человека.

Позже феномен деформации личности стали исследовать в психологии труда (С.П. Безносов, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Э.Э. Сыманюк и др.), рассматривая взаимосвязь профессии и личности, деятельности и сознания [138, с. 598].

Необходимо отметить, что и сегодня изучение данной проблемы не утратило своей актуальности, постоянно обращая на себя внимание исследователей. В той или иной степени, исследованию проблемы ПДЛ педагогов, преподавателей и учителей посвящены научные работы ряда исследователей: Л.И. Анцыферовой, Ф.Б. Бассина, С.П. Безносова, Л.И. Божович, А.О. Васильчикова, Р.М. Грановской, Т.А. Жалагиной, М.Н. Коваленского, Н.Л. Корфа, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Е.Е. Насиновской, Л.С. Павловой, В.П. Подвойского, Н.А. Подымовым, Р. Плутчик, А.Р. Ратинова, Г.М. Румянцевой, Е.Т. Соколовой, Л.Б. Филонова. Между тем анализ научной литературы показал, что исследования по проблеме профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ на данный момент в психологии труда отсутствуют.

В настоящее время учеными активно исследуется феномен профессиональной деформации, его воздействие на личность специалиста и его профессиональную деятельность, так:

– разработаны концепции и современные теоретические подходы к исследованию содержания этого явления, а также освящены вопросы возникновения негативных качеств, меняющих профиль личности в процессе выполнения профессиональной деятельности, которые раскрыты в работах Г.С. Абрамовой, В.Г. Артамоновой, С.П. Безносова, В.В. Бойко, М.В. Борисовой, Л.И. Вассермана, О.Н. Гнездилова, Р.М. Грановской, А.А. Деркач, Т.А. Жалагиной, В.Г. Зазыкина, Э.Ф. Зеера, О.В. Крапивиной, В.Н. Козлова, Л.Н. Корнеевой, Ю.С. Крижанской, Л.Б. Мардахаева, В.Д. Менделевич, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.М. Новикова, А.В. Осницкого, В.П. Подвойского, Н.В. Самоукиной, А.Л. Свенцицкого, Э.Э. Сыманюка, А.В. Филиппова и др.;
– проанализированы: причины возникновения профессиональных деформаций личности Л.А. Китаевым-Смыком, А.К. Марковой, Л.М.Митиной, Н.А. Подымовым, Г.М.Румянцевой и др.; источники возникновения профессиональных деформаций педагога в научных трудах В.П. Беспалько, И.В. Блауберга, Б.С. Гершунского, А.И. Немова и др.;
– уделено внимание профессиональной деформации специалистов профессий типа «человек-человек»: сотрудников ОВД, МВД, УВД, юристов (С.П. Безносов, В.Л. Васильев, В.В. Волков, Р.М. Грановская, А.В. Дулов, Л.М. Колодкин, В.Ф. Робозеров, А.Н. Роша, М.В. Севостьянов, О.В. Крапивина, А.Н. Шатохин, А.И. Шиханцев и др.), медицинских работников (Г.С. Абрамова, И.В. Тихонова и др.); руководителей (В.П. Подвойский, С.Л. Сячина и др.);
– освещены важные аспекты проблемы феномена профессиональной деформации педагога, а также ее профилактики и коррекции в трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Анциферовой, Ф.Б. Бассина, Л.И. Божович, А.О. Васильчикова, Т.А. Жалагиной, Э.Ф. Зеера, М.В. Каминской, А.В. Козловой, Н.Л. Корфа, А.В. Лобановой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной,

Н.Б. Москвиной, Л.С. Павловой, Р. Плутчик, В.П. Подвойского, Е.В. Руденского, С. Сидневой, Д.Г. Трунова, И.В. Холодновой, С.К. Шмурыгиной, Е.В. Юрченко и др.;

- обобщены исследования профессионально-типологических деформаций личности педагога, представленные в работах Э.Ф. Зеера, Э.Э. Сыманюк;
- определены основные направления профилактики и коррекции, а также разработан ряд методов преодоления профессиональной деформации Л.А. Беляевой, Л.С. Выготским, Е.В. Ивановой, Е.А. Кузиной, А.Н. Леонтьевым, Н.Б. Москвиной, Е.В. Юрченко и др.

При всем этом, как справедливо отмечает в своем исследовании Т.А. Жалагина, современная научная психологическая литература не охватывает комплексно весь спектр задач, подлежащих решению в рамках проблем профессиональных деформаций личности педагога: их возникновения, развития, профилактики, коррекции [55].

В свою очередь А.Л. Свенцицкий, проанализировав многие исследования личности и деятельности, пришел к следующему выводу: «Проблема «профессиональной деформации» <…> представляет значительный интерес и в теоретическом, и в прикладном плане. Одна их важнейших задач <…> состоит в формировании гармонично развитой личности, а не однобокого профессионала. Но чтобы эффективно решать эту задачу, необходимы компетентные рекомендации со стороны психологов, а их можно дать, лишь тщательно изучив феномен «профессиональной деформации» [21, с. 6]. Таким образом, изучение профессиональной деформации личности неразрывно связано с вопросами профессиональной самоактуализации, самореализации, саморазвития личности [123].

Исследование проблемы деформации личности предполагает определение понятия профессиональной деформации. Само слово «деформация» (от лат. deformatio – искажение) обозначает изменение характеристик объекта в результате каких-либо воздействий. В рамках

рассмотрения проблемы влияния профессии на личность о профессиональной деформации необходимо говорить как об изменении субъекта деятельности или качества личности специалиста (мотивов, самооценки, стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов поведения и общения) под влиянием выполнения ими определенной профессиональной роли [138, с. 600].

Как указывает Т.А. Жалагина [56], наряду с термином «профессиональная деформация» в работах различных авторов используется (в сходном значении) термин «профессиональная деструкция» и термин «профессиональная деградация» (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Э.Э. Сыманюк, А.Ф. Шикун и др.).

Релевантность данных понятий не вызывает сомнений:

- деградация (от лат. gradus - ступень) - изменения в сторону ухудшения, утраты ранее накопленных профессиональных свойств;
- деформация (от лат. deformatio - изменение формы) - изменения в результате воздействия внешних и внутренних факторов;
- деструкция (от лат. destructio) – изменения, проявляющиеся в разрушении сложившейся структуры.

В своей работе Э.Э. Сыманюк понятие «*профессиональная деструкция*» определяет как негативное изменение личности в процессе профессиональной деятельности, нарушающее ее целостность, снижающее адаптивность, отрицательно сказывающееся на продуктивности деятельности. Следовательно, деструкция – это разрушение, изменение сложившейся психологической структуры личности в процессе профессионального труда [138, с. 601]. Э.Ф. Зеер считает, что профессиональные деструкции необходимо рассматривать как постепенное накопление изменений сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающееся на продуктивности труда и взаимодействии с другими его субъектами, а также на развитии самой личности [138, с. 600]. Далее, в своей совместной работе Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк [65]

профессиональные деструкции рассматривают как более широкое понятие, включающее в себя наряду с деформациями, профессионально обусловленные кризисы и стагнации. Такого же мнения придерживается и А.К. Маркова [101], анализируя проблему становления профессионала. Она рассматривает появление деформаций личности (искажение профессионального развития, появление ранее отсутствующих негативных качеств, отклонение от социальных и индивидуальных норм профессионального развития) как одну из основных тенденций развития профессиональных деструкций.

Б.Д. Новиков [110, с. 21-89], В.Д. Менделевич [102] предлагают рассматривать профессиональную деформацию в контексте *девиантного* (от лат. deviatio - уклонение) *поведения*, как отклонения от нормы типичной для профессионала. Следовательно, деформацию можно рассматривать как результат отклонений. В.Д. Менделевич специфической поведенческой девиацией педагогов считает консервативное и сентенционное поведение.

В ряде работ в качестве синонима деформации используется понятие *«регресс»* (от лат. regressus – возвращение, движение назад). Так, Е.Г. Молл определяет личностный регресс как «постепенные, непрерывные и необратимые личностные изменения, которые могут быть связаны либо с возрастом, либо с особенностями управленческой деятельности и системным окружением». Основу регрессивного развития личности в профессиональной деятельности составляет нарушение взаимодействия со средой, индивидуальные и личностные предпосылки [138, с. 601].

Некоторые авторы считают, что профессиональный регресс проявляется в остановке профессионального развития на определенном этапе, иными словами, в стагнации личности [138, с. 601]. Так, в своей работе Д.А. Волков обосновывает выделение регресса как одного из типов ПДЛ, определяя его как «возврат к простейшим формам деятельности с минимальным числом задач и способов деятельности» [35].

В рамках данного исследования нами будет использоваться термин «профессиональная деформация», поскольку он подразумевает редукцию свойств субъекта труда (по Е.А. Климову), нарушение целостности личности, снижение ее адаптивности и продуктивности деятельности. Термины «деградация», «деструкция», «регресс», «девиантное поведение» предполагают только лишь негативные изменения в структуре личности и деятельности, имеют отрицательную окраску. Поэтому эти понятия являются более узкими по смыслу в сравнении с «профессиональной деформацией личности».

Определенную сложность создают и признаки, относящиеся к профессиональным деформациям, которые достаточно разнообразны, и их трудно систематизировать. Содержание феномена профессиональной деформации личности часто подменяют синдромом эмоционального выгорания (В.В. Бойко, К. Маслач, В.Е. Орел); синдромом хронической усталости (Г.С. Абрамова), профессиональной дезадаптацией (А.В. Осницкий, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина), профессиональной усталостью (Н.В. Самоукина, В.П. Подвойский), агрессией (В.В. Дикова) и др.

В настоящее время многие исследователи сходятся во мнении, что профессиональная деятельность однозначно и неизбежно сопровождается личностными изменениями. В теориях профессионального развития личности В.А. Бодрова, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной подчеркивается разнонаправленность изменений личности в процессе осуществления профессиональной деятельности. Следовательно, генезис личности в профессиональной деятельности следует рассматривать одновременно и как развитие и как деформацию [138, с. 598].

М.А. Беребиным, А.К. Гордеевой, А.К. Марковой, В.Д. Менделевичем, А.В. Осницким проявления профессиональных деформаций описаны с точки зрения негативного влияния профессии на личность:

- депрофессионализация (неэффективность, регресс, стагнация, вредительство);

- десоциализация (дезадаптация, ухудшение личностных свойств, алкоголизация, суицидальное поведение);
- снижение качества жизни (эмоционального и физического самочувствия, конкурентоспособности, востребованности).

Но, на наш взгляд, рассматривать профессиональную деформацию только с негативной точки зрения не совсем представляется логичным, в силу существующего факта прогрессивного развития личности, при котором происходит постепенное формирование знаний, представлений, мотивов, профессионально важных качеств личности. Более подробно мы рассматривали все эти факты в предыдущей главе при рассмотрении вопроса профессионального развития личности воспитателя ДОУ, влияния профессиональной деятельности на личность и личности на профессию. Но наряду с этим, действительно наблюдаются и негативные изменения в мотивационной и познавательной сферах, а также деформация личностных характеристик, что характеризует регрессивное развитие.

В работах Р.М. Грановской, Т.А. Жалагиной, Л.Б. Мардахаева, М.В. Севостьянова также высказываются предположения о позитивных аспектах профессиональных деформаций личности профессионала. Авторы считают, что определенная доля профессиональной деформации личности необходима для более эффективной профессиональной деятельности. Между тем, В.А. Сластенин [153] отмечает, что те качества, которые помогают вхождению молодого педагога в профессию, в своем критическом развитии фактически повторяют проявления профессиональной деформации личности.

Необходимо отметить, что теоретико-методологический анализ демонстрирует неоднозначность взглядов исследователей, изучавших данный феномен. Рассмотрим наиболее значимые подходы и точки зрения на проблему профессиональных деформаций личности.

Сам феномен профессиональной деформации выступает отражением фундаментального принципа психологии – принципа неразрывного единства, личности, деятельности и сознания [138, с. 599]. Гармоничные

взаимоотношения профессии и личности являются предпосылкой оздоровления общества в целом и благополучия конкретного субъекта в частности. Поэтому проблема влияния профессии на личность и изменений, связанных с этим влиянием, имеет неоспоримую актуальность, как в теоретическом, так и в практическом плане [192; 194].

С точки зрения С.Г. Геллерштейна [37], профессиональная деформация может пониматься в широком смысле как любой отпечаток, который оставляет деятельность на всех уровнях структуры индивидуальности.

А.Л. Свенцицкий, подчеркивая важность изучения ПДЛ, определяет ее через понятие «роль». Он заключает, что профессиональная деформация личности является следствием влияния сложившегося индивидуального стиля деятельности. Ключевое значение в данном процессе имеют профессиональные стереотипы, невозможность перестройки своего поведения сообразно новым требованиям, закрепление определенной роли в профессиональном коллективе [149, с. 40-58].

Как отмечает Р.М. Грановская [42], выполнение определенной социальной или профессиональной роли тем более влияет на структуру его личности (установки, мотивы, ценности), чем более данные роли субъективно значимы. Также автор утверждает, что формирование неадекватной самооценки ускоряет, усиливает профессиональную деформацию.

Профессиональные стереотипы являются неотъемлемым отражением достигнутого высокого уровня мастерства. Однако при их слишком большой доле в профессиональной деятельности они начинают проникать в непрофессиональные сферы, что уже является проявлением профессиональной деформации личности. Личность становится более инертной, новое знание и опят приобретаются медленно, не осознается потребность использования иных форм и методов работы. Как следствие, при профессиональной деформации личности возникают ложные представления о достаточности имеющихся стереотипных знаний и форм поведения,

которые продолжают обеспечивать определенную скорость, точность и успешность деятельности. Снижение уровня специалиста есть закономерное следствие излишней шаблонности в подходах, упрощенности взглядов на рабочие проблемы.

В логике Р.М. Грановской и А.Л. Свенцицкого, проблему профессиональных деформаций, в контексте «технологического» подхода исследует С.П. Безносов. Пытаясь выяснить деформирующую роль профессии как таковой, ученый делает вывод, что технология профессиональной деятельности, будучи раз усвоенной, стремится к ее постоянному воспроизводству, консервации в психике человека, заставляя его развивать способности в одном направлении, а впоследствии эксплуатировать их за рамками производственных ситуаций. Следовательно, причиной профдеформаций, является внешнее, механическое воздействие предмета деятельности на специалиста [21].

В свою очередь, Т.А. Жалагина [57] в своем исследовании профессиональную деформацию рассматривает как многоуровневую систему адаптации преподавателя к условиям социума и способом преобразования собственной жизнедеятельности. Деформации выступают в качестве онтогенетических изменений личности, которые меняют поведение субъекта деятельности. Т.А. Жалагина подтверждает мнение ряда ученых о том, что деформации могут актуализироваться на всем протяжении профессионального пути личности, причем наиболее важными и активными из них выступают: педагогическая агрессия, авторитарность, демонстративность, дидактичность, доминантность, личностно-ролевой диссонанс, социальное лицемерие.

А.К. Маркова, отмечая факт влияния деятельности на личность в работе педагога, подчеркивает значение внешних факторов – неблагоприятных условий труда – для возникновения профессиональных деформаций. Профессиональные деформации она связывает с дезадаптацией, что есть с защитной функцией профессионального конфликта, неблагополучно

разрешаемого личностью («функциональный подход») [101]. Согласно А.К. Марковой, профессиональные деформации могут проявляться во всех сферах педагогического труда: в каждодневной деятельности, в профессиональном общении, в личности профессионала. При этом изменение стереотипов поведения, профессиональных привычек, стиля общения, навыков затрудняет успешное выполнение деятельности.

По утверждению В.Е. Орла, существует некий оптимальный предел профессионализации человека, до которого профессия оказывает позитивное влияние на психические свойства личности. Выходя за этот предел, влияние приобретает отрицательный характер. Данное явление автор называет профессиональной деформацией личности. В рамках своей разработанной концепции психического выгорания В.Е. Орел указывает на то, что у профдеформации и выгорания есть общие свойства [120, с. 45].

По мнению А.В. Козловой, профессиональные деформации являются составной частью системы личностных качеств и способностей, причем часто не осознаются субъектом. Следовательно, не только сама профессия оказывает деформирующее влияние на личность, а можно констатировать роль самой личности, уровня ее самосознания в выраженности профессиональных деформаций личности. От умения использовать профессию в качестве средства творческого самовыражения, от понимания личной ценности и значимости труда зависит устойчивость субъекта к негативному деформирующему воздействию профессии [76].

В своем исследовании Ю.М. Кузьмина делает заключение о том, что детерминантами возникновения профдеформаций являются: неблагополучные варианты выхода из возрастных кризисов; предмет, объект и содержание профессии; социальная среда. К основным особенностям профдеформаций, по мнению автора, относятся психофизиологические качества, стереотипы профессионального поведения, стагнация профессионального развития, акцентуации характера и психологические защиты [84].

Е.В. Иванова, Е.В. Юрченко и ряд других авторов понимают профессиональные деформации как нарушение внутренней целостности личности и процесса ее адаптации. Е.В. Юрченко утверждает, что освоение личностью педагогической профессии неизбежно сопровождается профессиональной деформацией, сущность которой определяют негативные социально-психологические изменения, возникающие в процессе выполнения профессиональной деятельности, нарушающие целостность личности и снижающие ее адаптивность [178].

В своей концепции профессионального развития личности педагога Л.М. Митина рассматривает две модели [105]:

1) модель адаптивного функционирования, которая предполагает доминирование в самосознании человека адаптивных тенденций, подчинение деятельности внешним обстоятельствам. Эта модель показывает несформированность, неразвитость личности педагога, что выступает предпосылкой профессионального регресса. По мнению автора, в данном случае проявляются профессиональные деформации личности, отражающиеся в искажении, преобразовании сущностных сил человека, ведущие к неспособности личности воспроизводить себя в деятельности на более высоком уровне сложности, и показывают отсутствие внутренней работы по обогащению собственного опыта, снижение потребностей в творчестве, смыслообразования и целеполагания.
2) модель профессионального развития специалиста, которая является альтернативной моделью в качестве преодоления (или предупреждения) профессионального регресса. Фактором развития в ней выступает внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самоосуществлении [76].

В.П. Подвойский [128] в рассмотрении вопроса, касающегося профессиональных деформаций, обнаруживает их проявление в подавлении

активности другого, разрушении взаимоотношений, отчуждении, упрощении профессионального поведения.

Е.И. Рогов принимает проявление профессиональных деформаций как отрицательное воздействие профессии на личность. Он связывает профессиональные деформации с ограничением индивида своей активности, которая проявляется в разных формах неадекватности. По его мнению, освоение профессии необходимо означает изменения в ее структуре. Во-первых, может наблюдаться усиление и развитие качеств, а во-вторых, подавление, разрушение личностных структур, которые оказались незадействованными в профессиональной деятельности. Следовательно, если эти структурные изменения расценивать как негативные, нарушающие целостность личности, снижающие ее адаптивность и устойчивость, то их можно считать профессиональными деформациями [145].

В свою очередь Е.А. Климов и О.Г. Носкова, интересуясь вопросом профессиональных деформаций личности, рассматривают их как «адекватные, эффективные и прогрессивные в рамках профессиональной деятельности, выполняемой субъектом, но одновременно регрессивные, если иметь в виду жизнедеятельность человека в широком смысле, в социуме, явления» [114].

Г.Д. Трунов [161], определяет феномен профессиональной деформации личности как процесс проникновения «Я-профессионального» в «Я-человеческое». При этом он имеет в виду тот факт, что действие профессиональных деформаций личности не ограничивается только профессиональной сферой.

Единство мнения ряда исследователей (С.П. Безносов, Р.М. Грановская, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, В.П. Подвойский и др.), описывающих данный психологический феномен, заключается в том, что профессиональная деформация личности – это изменение, отклонение от психологических и профессиональных норм личностного пути развития. Следовательно, исследования профессиональной деформации должны основываться на

понимании своеобразной противоречивой природы процесса развития субъекта труда, которая состоят в том, что изменение личности происходит в целостном процессе жизнедеятельности.

При рассмотрении различных точек зрения относительно проблемы профессиональной деформации личности, мы еще раз утверждаемся во мнении, что профессиональная деятельность, оказывая огромное влияние на становление и развитие личности, может как способствовать развитию человека (совершенствовать его личностные качества, быть предпосылкой для формирования творческих способностей, индивидуального стиля деятельности и др.), так и при определенных обстоятельствах блокировать личностный рост профессионала и формировать у него профессиональные деформации личности.

2.2. Влияние специфики профессиональной деятельности воспитателя ДОУ на формирование профессиональной деформации личности

Большой интерес, с точки зрения психологии труда, представляют социономические профессии, поскольку они сложны, многогранны, отличаются непредсказуемостью возникающих ситуаций, неалгоритмизированы и, как следствие, оказывают значительное влияние на развитие личности.

Наряду с этим, многие исследователи сходятся во мнении, что в наибольшей степени проявления профессиональной деформации личности свойственны профессиям, в которых преобладает субъект-субъектный («человек-человек») характер взаимодействия [21; 24; 63]. Особенности профессиональной деятельности в условиях стереотипизации организационных процессов, многосторонних (и очень интенсивных) межличностных отношений, высоких профессиональных требований порождают сложные психологические ситуации. Необходимость постоянно взаимодействовать с подвижной профессиональной средой приводит к профессиональной деформации личности. Процесс возникновения и развития

различных проявлений профессиональной деформации личности неизбежно протекает на фоне самых многоплановых социально-экономических коллизий. И именно психология призвана «помочь установить оптимальные взаимоотношения человека и профессии, «согласовать» человека с миром профессии» (Э.Ф. Зеер) [65].

Поэтому специалисты однозначно признают педагогическую деятельность одной из наиболее деформирующих личность видов профессиональной деятельности (Р.М. Грановская, Л.М. Митина). Ряд реформ, социально-психологических и экономических проблем, падение престижа педагогической профессии сделали труд педагога очень напряженным и эмоциональным (О.Н. Гнездилова). Стрессогенный характер деятельности педагога потенциально закладывает вероятность развития профессиональной деформации личности, что в свою очередь приводит к нарушению целостности личности, снижению ее адаптивности, ухудшению межличностного взаимодействия, уменьшению продуктивности деятельности и психологической адекватности педагогических поступков (М.А. Беребин, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.И. Рогов и др.). Также специалисты констатируют факт резкого снижения показателей психического и физического здоровья педагогов в целом (Г.С. Абрамова, Н.А. Аминов, Л.И. Вессерман, А.К. Маркова, А.Г. Митин, А.О. Прохоров и др.).

Согласно классификации профессий А.С. Шафрановой по «критерию трудности и вредности» деятельности, педагогическая деятельность воспитателя ДОУ относится к профессии высшего типа, поскольку она связана с необходимостью постоянной внеурочной работы над предметом и над собой.

Труд педагога дошкольного образования специфичен по всем его основаниям: начиная с нормативной, объективной структуры – цель, задачи, предмет, средства и условия труда, и заканчивая его стороной – особенностями профессионально важных и профессионально значимых

личностных качеств. Не случайно педагогическая профессия в работе с дошкольниками отличается повышенными требованиями к социальной перцепции, коммуникативным способностям, умению взаимодействовать с детьми интенсивно, продуктивно и творчески.

А.А. Майер определяет профессиональные деформации как негативные изменения личностного и деятельностного плана, возникающие под воздействием профессии, которые носят деструктивный (разрушающий) характер и способны при определенных условиях стать устойчивыми личностными и поведенческими характеристиками педагога дошкольного образования [98].

Интенсивный поиск и осмысление образа педагога – воспитателя ДОУ, отвечающего современным требованиям, определяет необходимость исследования негативных, деформирующих, дезадаптирующих влияний педагогической деятельности на личность воспитателя (Т.А. Жалагина, Э.Ф.Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В.Петровский, Н.А. Подымов, Е.Н. Смоленская, Е.В. Улыбина, Е.В. Юрченко и др.). Это влияние проявляется в формировании догматической приверженности общепринятым правилам и нормам, ригидности установок, отсутствии способности к сопереживанию, низкой коммуникабельности, тенденции к демонстративному поведению, высоком значении агрессии, раздражительности, сухости, внутренней неуверенности, снижении творческих способностей и самокритичности, неумении вести здоровый образ жизни, уменьшении непрофессиональной активности, консерватизме, конфликтности, категоричности, закрепленности ролевой маски, безапелляционности и т.д. Многие из этих качеств впервые проявляются как результат временного переутомления, психологических и информационных перегрузок, но затем становятся средством защиты от них [123].

Особенно хотелось бы остановиться на понятии истинного «профессионала», о формировании профессионально важных качеств, о которых шла речь выше, и о готовности педагога формировать и развивать

далее профессионально важные качества, совершенствуя, таким образом, свои психолого-педагогические технологии. «После профессиональной адаптации и получения минимально необходимых знаний и умений многие работники удовлетворяются «достигнутым уровнем подготовки…», «мы любим делать то, что умеем» [21]. Далее автор продолжает говорить о том, что многие работники современных вузов, преподаватели кафедр, хорошо зная конкретный предмет в рамках узкой специальности, часто всего лишь воспроизводят те педагогические технологии, по которым они сами когда-то получали профессиональное образование. Это особенно заметно при инновационном изменении технологий. Как пишет Г.В. Сухомлинский, «внедрение новой техники и технологии создает неопределенность перспектив для людей, требует от них иногда существенных усилий для приобретения новых знаний и умений. Возникает явление «психологического барьера», что замедляет прогресс». Следовательно, усвоение привычных технологий труда является мощным фактором профессиональной деформации личности педагога.

Понятие «профессиональная деформация личности педагога», основной сегмент которого определяется также как «деструкция», «деградация», сводится к нескольким основным значениям: 1) состояние, возникающее у здоровых педагогов в эмоционально напряженной атмосфере профессионального общения и характеризующееся совокупностью симптомов эмоционального, когнитивного, поведенческого и психофизического характера; 2) следствие развертывания эмоционального стресса, выработанный педагогом способ реагирования (адаптации) на хронические стрессовые воздействия интенсивного общения в профессиональной среде.

Общим мнением исследователей является то, что профессиональная деформация личности учителя обусловливается влиянием затяжного стресса, фрустрацией рабочей среды, неадекватным управлением руководства. Очевидно, что специфика педагогической деятельности (интеллектуальность,

активная работа сознания, информационная новизна, психологические нагрузки, самоотдача, волевое напряжение, коммуникативность, креативность, рефлексия, самосовершенствование, имидж), наличие организационных факторов (жесткий административный контроль) - приводит к выгоранию, если накладывается на сложившиеся внутренние факторы. К последним относятся следующие личностные характеристики: интровертивность, эмоциональность, высокая психологическая ригидность, неадекватная самооценка, искаженная «Я-концепция», недостаточный уровень самопринятия, гипертрофированность, авторитарный или либеральный стили взаимодействия, безапелляционность, консерватизм, догматичность, повышенная ответственность. В данном вопросе следует также учитывать наличие внешних эмоциогенных причин (феминизированность профессии учителя, бытовые неурядицы, неблагоприятные экономические условия, конфликт между производственными требованиями и общественными ценностями).

2.3. Значимые проявления профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ

Поскольку исследование профессиональной деформации личности воспитателей ДОУ ранее не проводилось, необходимо выделить из известных на сегодняшний день профессиональных деформаций личности педагога те, которые характеризуют деятельность и личность воспитателя. Данная задача может быть решена методом экспертной оценки.

В ходе аналитического обзора работ, посвященных профессиональным деформациям личности педагога (Т.А. Жалагина, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Петровский, Н.А. Подымов, Е.Н. Смоленская, Е.В. Улыбина, Е.В. Юрченко и др.), представляется возможным выделение значительного их перечня:

- догматическая приверженность известным правилам и инструкциям,
- ригидность,

- отсутствие эмпатии,
- низкая коммуникабельность,
- тенденция к демонстративному поведению,
- высокий уровень агрессии и низкий - доброжелательности,
- тревожность,
- фрустрированность,
- напряженность,
- раздражительность,
- сухость,
- снижение творческих способностей и самокритичности,
- неумение вести здоровый образ жизни,
- уменьшение непрофессиональной активности,
- консерватизм,
- категоричность,
- жестокость,
- конфликтность,
- категоричность,
- закрепленность ролевой маски,
- безапелляционность,
- интровертивность,
- неадекватная самооценка,
- искаженная «Я-концепция»,
- недостаточный уровень самопринятия,
- авторитарный или либеральный стиль взаимодействия,
- догматичность,
- повышенная ответственность.

Очевидно, что психологическое содержание многих из этих конструктов перекрывает друг друга. Поэтому в качестве материала, подлежащего экспертной оценке, используем обобщенный перечень профессиональных

деформаций, описанный Э.Ф. Зеером [63] (Таблица 3).

Таблица 3

Профессиональные деформации и их проявления

№	Профессиональная деформация	Психологические детерминанты профессиональной деформации	Проявление деформации в профессиональной деятельности
1	Авторитарность	Психологическая защита — рационализация. Завышенная самооценка своих профессиональных способностей. Властность, агрессивность, схематизация мотивов окружающих.	Жесткая централизация педагогического процесса. Преимущественное использование распоряжений, указаний, наказаний. Нетерпимость к критике, переоценка собственных возможностей, потребность командовать детьми.
2	Демонстративность	Психологическая защита — идентификация. Завышенная самооценка «Я-образа». Акцентуация характера — эгоцентризм.	Чрезмерная эмоциональность, самопрезентация. Деятельность — средство самоутверждения на фоне окружающих. Демонстрация своего превосходства.
3	Профессиональный догматизм	Стереотипы мышления. Возрастная интеллектуальная инертность.	Стремление к упрощению профессиональных задач и ситуаций, игнорирование социально-психологических знаний. Склонность к мыслительным и речевым штампам. Преувеличенная ориентация на свой опыт.
4	Доминантность	Неконгруэнтность эмпатии.	Превышение властных функций, склонность к распоряжениям, приказам. Требовательность и безапелляционность. Нетерпимость к критике.
5	Профессиональная индифферентность	Психологическая защита — отчуждение. Синдром «эмоционального сгорания». Генерализация личностного отрицательного профессионального опыта.	Проявление равнодушия, эмоциональной сухости и жесткости. Игнорирование индивидуальных особенностей детей. Негативное восприятие этических норм и правил поведения.
6	Консерватизм	Психологическая защита — рационализация. Стереотипные способы выполнения деятельности.	Предубеждение против инноваций. Приверженность устоявшимся педагогическим технологиям. Настороженное

		Социальные барьеры. Хроническая перегрузка профессиональной деятельностью.	отношение ко всему новому.
7	Профессиональная агрессия	Психологическая защита — проекция. Фрустрационная нетолерантность.	Пристрастное отношение к инициативным, творческим и независимым детям. Выраженная склонность к оскорбительным замечаниям, занижению оценок, насмешкам и иронии.
8	Ролевой экспансионизм	Стереотипы поведения. Тотальная погруженность в профессиональную деятельность. Самоотверженный «профессиональный кретинизм». Ригидность.	Фиксация на собственных личностных и профессиональных проблемах и трудностях. Преобладание обвинительных и назидательных суждений. Преувеличение значения своей профессиональной роли. Ролевое поведение за пределами учреждения.
9	Социальное лицемерие	Психологическая защита — проекция. Стереотипизация морального поведения. Возрастная идеализация личного опыта. Социальные экспектации.	Склонность к морализированию. Вера в свою нравственную непогрешимость. Вербальная нетерпимость к ненормативным формам поведения. Неискренность чувств и отношений.
10	Поведенческий трансфер	Психологическая защита — проекция. Эмпатическая тенденция присоединения.	Эмоциональные реакции и поведение, свойственные коллегам и детям. Асоциальные формы поведения.
11	Сверхконтроль	Психологическая защита — рационализация. Заниженная самооценка, социальные экспектации, возрастная инертность.	Подавление спонтанности, сдерживание самореализации, контроль за агрессивностью, ориентация на правила, инструкции, избегание серьезной ответственности. Стиль мышления инертный и несколько догматичный. Скупость эмоциональных проявлений, осмотрительность. В межличностных отношениях — высокая нравственная требовательность.

Данная классификация легла в основу эмпирического исследования

доминирующих профессиональных деформаций личности воспитателей ДОУ с помощью метода экспертной оценки. Пример бланка, предложенного экспертам, содержащего 11 проявлений профессиональных деформаций личности воспитателей, представлен в Приложении 2.

В состав группы экспертов входили 8 заведующих и старших воспитателей ДОУ г. Твери и Тверской области:

1. Журавлева М.В. – заведующая, МБДОУ Детский сад № 2, г. Старица.
2. Зайнетдинова З.С. – заведующая, МБДОУ Детский сад № 5, ЗАТО Озерный.
3. Лебедева О.С. – старший воспитатель, МДОУ Детский сад № 114, г. Тверь.
4. Морозова Л.Н. – старший воспитатель, МДОУ Детский сад № 105, г. Тверь.
5. Плетнева Т.Н. – заведующая, МБДОУ Детский сад № 5, г. Тверь.
6. Рубаненко Е.В. – заведующая, МДОУ Детский сад № 23, г. Тверь.
7. Уварова О.А. – зам. зав., по ВМР, МБДОУ Детский сад № 12, г. Тверь.
8. Черняева Т.С. – заведующая, МДОУ «Никулинский детский сад».

Чтобы среди первоначальных 11 переменных выделить наиболее значимые, для каждой переменной определялся коэффициент значимости. Мера согласованности мнений экспертов определялась с помощью коэффициента конкордации (W). Матрица результатов ранжирования экспертами предложенного перечня профессиональных деформаций, а также полученные коэффициенты представлена в Таблице 4.

Таблица 4

Результаты обработки данных экспертной оценки выраженности ПДЛ воспитателей

Шифр эксперта	Ранги											∑
	Авторитарность	Демонстративность	Профессиональный догматизм	Доминантность	Профессиональная индифферентность	Консерватизм	Профессиональная агрессия	Ролевой экспансионизм	Социальное лицемерие	Поведенческий трансфер	Сверхконтроль	
	X_1	X_2	X_3	X_4	X_5	X_6	X_7	X_8	X_9	X_{10}	X_{11}	
Эксперт 1	4	5	6	2	9	1	3	7	10	8	11	
Эксперт 2	6	7	1	5	9	2	4	3	8	11	10	
Эксперт 3	2	8	5	1	6	4	3	7	10	11	9	
Эксперт 4	2	6	1	3	11	5	4	8	7	10	9	
Эксперт 5	4	8	2	5	7	1	3	6	11	9	10	
Эксперт 6	3	7	1	5	11	2	4	6	8	10	9	
Эксперт 7	5	8	4	2	9	3	1	7	6	11	10	
Эксперт 8	4	5	2	1	8	3	6	7	10	9	11	
Sj	30	54	22	22	70	21	28	51	70	79	79	526 ∑∑
mn-Sj	58	34	66	66	10	67	60	36	10	9	9	
Kj	**0,13**	0,08	**0,15**	**0,15**	0,02	**0,15**	**0,14**	0,08	0,02	0,02	0,02	
Ккр	0,09											
Квадрат суммы рангов по каждой переменной	900	2916	484	484	4900	441	784	2601	4900	6241	6241	30892 $\sum(\sum^2)$
W	0,46											
Инерпре-тация	W >0,7 – высокая мера согласованности мнений экспертов; 0,5<W≤ 0,7 – средняя степень согласованности; 0<W≤ 0,5 – низкая степень согласованности мнений экспертов.											

Обозначения:
Sj- сумма рангов по каждой переменной;
m - число экспертов;
n – число ранжируемых переменных;

Kj - коэффициент значимости;
Ккр – критическая величина коэффициента значимости;
W - коэффициент конкордации.

Формулы и их обозначения для расчета коэффициентов представлены в Приложении 3.

Таким образом, расчеты показали, что наиболее значимыми ПДЛ воспитателей, по мнению экспертов, выступают: авторитарность, доминантность, профессиональный догматизм, консерватизм, профессиональная агрессия (отмечены полужирным шрифтом в Таблице 4).

Мы можем предположить, что низкая мера согласованности мнений экспертов (заведующих ДОУ, см. Приложение 3) (W=0,46) объясняется их ориентированностью на личностные особенности воспитателей собственных дошкольных учреждений, а также неосведомленностью о выраженности ПДЛ у воспитателей на уровне города, области, страны (что обусловлено отсутствием специальных исследований).

Таким образом, полученный результат отражает психологические проблемы не только социономических профессий в целом, но и педагогической деятельности в частности. В виду своей профессиональной роли, воспитатель занимает доминирующую позицию по отношению к ребенку, что приводит, по мнению экспертов, к злоупотреблению этой позицией, ослаблению эмоционально-волевого контроля над ситуацией педагогического общения, профессиональной агрессии, авторитарности. Кроме того, воспитатель ригиден в выборе средств профессиональной деятельности, не стремится к профессиональному саморазвитию и использованию инноваций, что неизбежно влечет за собой падение эффективности деятельности. Вопрос изучения психологической готовности или неготовности воспитателя ДОУ к осуществлению инновационной деятельности является одним из основных в рамках настоящей работы.

2.4. Психологические аспекты профилактики профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ

Психологическая профилактика выступает одним из основных направлений прикладной психологии, наряду с психодиагностикой, психологическим консультированием, психокоррекцией, психологическим просвещением, но, тем не менее, не самым развитым из них. В научной литературе можно найти несколько определений психологической профилактики: Э.Ф. Зеер считает, что психологическая профилактика – это «содействие полноценному социально-профессиональному развитию личности, предупреждение возможных кризисов, личностных и межличностных конфликтов, включая выработку рекомендаций по улучшению социально-профессиональных условий самореализации личности с учетом формирующихся социально-экономических отношений» [63, с. 148]; по мнению С.В. Улыбина, психопрофилактика понимается как «совокупность приемов и способов формирования устойчивости к жизненным трудностям, отрицательного отношения к антисоциальным явлениям и отклоняющемуся поведению» [164, с. 22-23]; или, в более узком смысле, по Д.А. Андреевой, психопрофилактика – это специальный вид деятельности детского психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей на всех этапах дошкольного и школьного детства» [132]. Иными словами, психопрофилактика представляет собой систему мероприятий по предупреждению влияния негативных психологических факторов на личность и сохранению, тем самым, ее психического здоровья.

Поскольку количество факторов, воздействующих на психику субъекта труда, очень велико, то задача сохранения психического здоровья и благополучия должна решаться комплексно, на различных уровнях жизнедеятельности субъекта, что не всегда практически реализуемо [56]. Например, Н.Е. Водопьянова подтверждает мысль о том, что для профилактики ПДЛ требуется «как минимум три основания – желание

самого человека к самоизменению, действенная методика и время реализации усилий для восстановления «сгоревших» ресурсов человека» [34, с. 231]. Само понятие «психическое здоровье» можно определить, вслед за Г.С. Никифоровым, как степень интегрированности личности, гармоничности, консолидированности, уравновешенности; направленности (духовности); ориентации на саморазвитие, обогащение своей личности [138].

В ряде работ [123; 163] подчеркивается необходимость комплексного подхода к психологической профилактики профессиональной деформации личности, построение системной модели работы на уровне средств массовой информации, администраций отделов образования, медицинских учреждений. Однако, реализация принципа комплексности на практике сталкивается с часто непреодолимыми для практического психолога организационными трудностями, которые связаны со все еще невысокой психологической культурой нашего общества. Поэтому реалиями психопрофилактической работы выступают средства собственно психологического воздействия, доступные, прежде всего, практикующему специалисту-психологу – психологическое просвещение, консультирование, тренинг, диагностика.

Анализ понимания ПДЛ воспитателя и педагога, произведенный в параграфе 2.1. (Р.М, Грановская, А.Л. Свенцицкий, С.П. Безносов) показал: несмотря на то, что профессия оказывает влияние на всех воспитателей ДОУ, профессиональные деформации развиваются у них неравномерно. По всей видимости, причина более или менее интенсивного деформирования заложена в глубинной структуре личности, она индивидуальна, и должна быть найдена среди интегральных, сложных личностных свойств. Таким свойством, по нашему мнению, выступает психологическая готовность к инновационной деятельности в совокупности ее компонентов: когнитивного, мотивационного, эмоционально-волевого, операционального, творческого.

Следовательно, психологическая профилактика ПДЛ должна строиться через всестороннее воздействие на психику воспитателя.

По мнению Т.А. Жалагиной, процесс психологической профилактики должен строиться на решении задачи осознания факта существования проблемы, необходимости самостоятельного поиска ее решения, переосмысления стереотипов восприятия, мышления, поведения [56]. Для того, чтобы личность осознала свои имплицитные (внутренние, скрытые) переживания, психологическая профилактика должна строиться на рефлексивно-гуманистическом подходе в психологии. Этот подход помещает в центр профессионального развития личности процессы осмысления и переосмысления шаблонных представлений, порождения новых форм и смыслов профессиональной деятельности [56]. Применение рефлексивно-гуманистического подхода при построении профилактической программы созвучно глубинной структуре и сложности изучаемых нами психических явлений.

Поскольку нам предстоит доказать влияние психологической готовности воспитателя к инновациям на сохранность профессионально-психологического здоровья личности, то психопрофилактическая работа потребует развития внутренних ресурсов личности – мотивов, когнитивной, эмоционально-волевой сферы, креативности.

Когда речь идет о практической деятельности психолога в дошкольном образовательном учреждении, неизменно подразумевается, что объектом психопрофилактической работы в ДОУ выступает ребенок. Например, основными задачами работы психолога в детском саду являются [91, с. 5]:

1. Помощь в адаптации ребенка к ДОУ.
2. Сохранение психологического здоровья ребенка.
3. Развивающая работа с детьми.
4. Культурно-просветительская работа с воспитателями и родителями (в данном случае подчеркивается лишь, что основной задачей психолога в ДОУ является стимулирование получения родителями и педагогами

психологических знаний).

Тем не менее, в работе Харитоновой Т.Г. подчеркивается, что предметом деятельности психологических служб в системе ДОУ должен стать педагогический процесс на всех его уровнях, психопрофилактическая работа должна способствовать индивидуальному развитию всех субъектов образовательного пространства [172]. По ее мнению, профилактическая работа в ДОУ выступает не только самостоятельным, но и смыслообразующим направлением практической деятельности психолога.

Предшествующий анализ научных источников, а также результатов экспертной оценки показал, что на сегодняшний день возникла настоятельная необходимость в создании программ психологической профилактики профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ. В контексте заявленной проблемы, подобная программа позволила бы раскрыть творческий потенциал специалиста, обеспечить развитие профессиональной рефлексии, продуктивной саморегуляции, сохранить психическое здоровье [97; 195]. Косвенное воздействие на ПДЛ через повышение уровня психологической готовности к инновационной деятельности, преодоление профессиональной стагнации способствовало бы созданию условий для восстановления и актуализации личностного ресурса воспитателя.

М.Ф. Секач считает, что психологическую работу по предупреждению деформаций в профессиональной деятельности персонала следует вести по следующим направлениям [150]:

- моделирование профессиональной деятельности;
- экспертный мониторинг профессионализации персонала, развитие их творческого потенциала в процессе труда;
- выявление отдельных профессиональных деформаций и их преодоление;
- актуализация саморегуляции психической устойчивости.

Описывая основные пути профилактики профессиональных деформаций дефектологов, Е.М. Лысенко отмечает [97], что главным направлением

работы выступает целенаправленное моделирование ситуации самосовершенствования, сталкивание специалиста с проблемой необходимости расширять и применять новые знания. При этом формы профилактической работы могут быть весьма разнообразными: группы профессиональной поддержки, творческие мастерские, релаксационные программы, тренинги личностного роста, уверенности в себе, креативности, дискуссии, досуговые мероприятия и пр.

Анализируя редкие публикации педагогов-психологов [130], применяющих в своей деятельности элементы психопрофилактической работы с воспитателями, можно выделить ряд рекомендаций, например:

1. Определение краткосрочных целей. Поскольку краткосрочные цели более достижимы, то они приводят к формированию у специалиста его личной истории успеха.

2. Стимулирование профессионального общения, способствующего поддержанию профессиональной «Я-концепции».

3. Обучение умениям и навыкам саморегуляции (релаксация, определение целей, положительная внутренняя речь).

4. Поддержание хорошей спортивной формы с целью профилактики физиологических проявлений стресса.

5. Использование личностно-ориентированных методик и арт-терапевтических техник, направленных на познание личностных особенностей, повышение психологической компетентности педагогов, снятие напряжения, развитие умения осознавать свои негативные эмоции.

Таким образом, на основании немногочисленных точек зрения на принципы организации работы по профилактике ПДЛ воспитателя, мы должны руководствоваться приоритетом собственно психологических мер воздействия. Это объясняется интегральной, сложной структурой изучаемых нами феноменов – психологической готовности к инновационной деятельности и ПДЛ воспитателя. Применение рефлексивно-гуманистического подхода в составлении профилактической программы

позволит достичь цели поддержания психического здоровья личности и способствовать ее прогрессивному профессиональному развитию. Содержание программы психологической профилактики должно строиться на тех отношениях феноменов психологической готовности к инновациям и профессиональной деформации личности, которые будут установлены в эмпирической части данного исследования.

Выводы по Главе 2

1. Феномен профессиональной деформации является выражением фундаментального принципа психологии – принципа неразрывного единства сознания, личности и деятельности. Многие исследователи сходятся во мнении, что профессиональная деятельность однозначно и неизбежно сопровождается личностными изменениями (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова), причем это влияние может быть как положительным, так и отрицательным. Генезис личности в профессиональной деятельности следует рассматривать одновременно и как развитие, и как деформацию. Несмотря на широкое освещение в психологических исследованиях проблемы профессиональной деформации личности, существует несколько дефиниций и признаков данного феномена. Это создает определенную сложность в дифференциации таких родственных понятий как «профессиональная деформация личности», «синдромом эмоционального выгорания», «синдромом хронической усталости», «профессиональная дезадаптация», «профессиональная усталость» и др. Единство мнения ряда исследователей (С.П. Безносов, Р.М. Грановская, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Т.А. Жалагина, В.П. Подвойский и др.), описывающих данный психологический феномен, заключается в том, что профессиональная деформация личности – это изменение, отклонение от психологических и профессиональных норм личностного пути развития.

2. В ходе теоретического исследования было установлено, что осуществление профессиональной деятельности в течение длительного времени заметно влияет на такие элементы личностной структуры как установки, ценностные ориентации, мотивы деятельности, отношение к другим людям (Р.М. Грановская). Отклонение от адекватной самооценки способствует ускорению и усилению профессиональной деформации личности, которая проявляется в установках и стереотипах поведения. Обобщая точки зрения различных авторов, можно обобщенно описать путь формирования профессиональной деформации личности. Профессиональные

стереотипы непосредственно отражают достигнутый высокий уровень мастерства, они являются основой профессиональной стагнации. Поскольку потребность в новых средствах и формах профессиональной деятельности не осознается, то они усваиваются все медленнее. Следовательно, одна из сторон ПДЛ воспитателей ДОУ проявляется в возникновении ложного представления о ненужности новых знаний, закреплении излишней шаблонности в подходах, упрощенности во взглядах на рабочие проблемы, что приводит к снижению уровня развития специалиста и его деградации.

3. Наряду с традиционной деятельностной парадигмой, постулирующей влияние профессии на личность, в ряде психологических исследований развивается точка зрения о том, что профессия как таковая не обладает деформирующим влиянием. А именно, появление профессиональных деформаций личности определяет специфика самой личности, уровень ее самосознания, понимание значимости профессиональной деятельности и ее места в собственной жизни, умение использовать профессию как средство творческого саморазвития, самоосуществления.

4. Исследователи сходятся во мнении, что в наибольшей степени проявления профессиональной деформации личности свойственны профессиям системы «человек-человек». Профессиональная деятельность воспитателя ДОУ протекает в условиях стереотипизации организационных процессов, многосторонних (и очень интенсивных) межличностных отношений, высоких профессиональных требований, что порождает сложные психологические ситуации. Необходимость постоянно взаимодействовать с подвижной профессиональной средой приводит к профессиональной деформации личности. Поэтому специалисты однозначно признают педагогическую деятельность (в том числе и деятельность воспитателя ДОУ) одной из наиболее деформирующих личность видов профессиональной деятельности. Стрессогенный характер деятельности педагога потенциально закладывает вероятность развития профессиональной деформации личности,

что в свою очередь нарушает целостность личности, снижает ее адаптивность, ухудшает межличностное взаимодействие и отрицательно сказывается как на продуктивности деятельности в целом, так и на психологической адекватности педагогических поступков.

5. Данные экспертной оценки, в которой приняли участие заведующие ДОУ г. Твери, показали, что наиболее значимыми ПДЛ воспитателей, по мнению экспертов, выступают: авторитарность, доминантность, профессиональный догматизм, консерватизм, профессиональная агрессия. Полученный результат отражает психологические проблемы не только социономических профессий в целом, но и педагогической деятельности в частности. Это объясняется интегральной, сложной структурой изучаемых нами феноменов – психологической готовности к инновационной деятельности и ПДЛ воспитателя. Применение рефлексивно-гуманистического подхода в составлении программы психологической профилактики ПДЛ воспитателя ДОУ позволит достичь цели поддержания психического здоровья личности и способствовать ее прогрессивному профессиональному развитию.

6. В немногочисленных работах, посвященных вопросам психологической профилактики ПДЛ воспитателей ДОУ, подчеркивается первоочередность таких аспектов психопрофилактической работы как моделирование профессиональной деятельности, а также ситуации самосовершенствования воспитателя в ней. Постулируется, что главным условием успешной профилактической работы с профессиональной деформацией личности воспитателя выступает развитие профессиональной и личностной рефлексии, осознания необходимости саморазвития, расширения и применения новых знаний.

ГЛАВА 3

Эмпирическое исследование влияния психологической готовности к инновационной деятельности на выраженность проявлений профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ, анализ апробации Тренинга развития психологической готовности к инновациям

3.1. Организация и методологическая база исследования

Теоретический анализ проблемы психологической готовности воспитателей ДОУ к инновационной деятельности показал недостаточную степень ее освещенности и малое количество исследований, описывающих данный феномен. Эмпирическое исследование влияния психологической готовности воспитателей ДОУ к инновационной деятельности на выраженность проявлений профессиональной деформации личности призвано ответить на вопрос о детерминации ПДЛ, определении новых психологических оснований данного явления. Установление факта такой детерминации позволит разработать программу личностного развития, основанную на повышении психологической готовности к инновациям, которая способствовала бы опосредованному снижению уровень ПДЛ личности воспитателя. Как следствие, комплекс таких мер привел бы к комплексному «оздоровлению» личности, личностному росту и профилактике ПДЛ.

В исследовании приняли участие 139 воспитателей дошкольных образовательных учреждений г. Твери и Тверской области, все – женского пола, в возрасте 27-58 лет. Стаж работы респондентов в ДОУ составил от 5 до 31 года (данный параметр позволяет достоверно исследовать меру сформированности ПДЛ воспитателей). Психодиагностическое обследование также проводилось в ходе посещения респондентами курсов повышения квалификации в ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей». Темы курсов – «Современные методы

организации детской игры в ДОО» и «Закономерности психического развития детей дошкольного возраста».

Этапы проведенного эмпирического исследования обобщенно представлены в Таблице 5. В целом, настоящая работа строится на последовательной реализации двух дизайнов исследования: 1) объяснительный дизайн (позволяет выявлять причины и механизмы изучаемых явлений); 2) дизайн, посвященный разработке методов психологического воздействия и проверке их эффективности [7].

Таблица 5

Этапы	**Этапы эмпирического исследования**	
	Методический	**Инструментарий**
1 этап	**Предварительный** Задача: подобрать методики, позволяющие диагностировать психологическую готовность к инновационной деятельности и профессиональную деформацию личности воспитателя.	1. Методика «Психологическая готовность к инновационной деятельности». (В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева). 2. 16-факторный опросник Р.Б. Кеттелла (N=187). 3. Методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири). 4. Томский опросник ригидности (Г.В. Залевский).
2 этап	**Констатирующий** Задача: 1) определить уровень развития психологической готовности к инновационной деятельности и уровень выраженности проявлений профессиональной деформации личности воспитателей ДОУ. 2) установить влияние психологической готовности к инновационной деятельности на выраженность профессиональной деформации личности воспитателей ДОУ. Объект исследования: воспитатели ДОУ г. Твери и Тверской области (n=139).	1. Методика «Психологическая готовность к инновационной деятельности». (В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева). 2. 16-факторный опросник Р.Б. Кеттелла (N=187). 3. Методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири). 4. Томский опросник ригидности (Г.В. Залевский).
3 этап	**Формирующий** Задача: развить психологическую готовность воспитателей ДОУ к инновационной деятельности. Объект: экспериментальная группа — воспитатели ДОУ г. Твери и Тверской	Тренинг развития психологической готовности к инновациям.

	области (n=40).	
4 этап	**Контрольный** Задача: проверить результативность проведенных занятий, сравнив результаты до и после проведения тренинговой программы, а также контрольной и экспериментальной групп. Объект: экспериментальная группа — воспитатели ДОУ г. Твери и Тверской области (n=40), контрольная группа — воспитатели ДОУ г. Твери и Тверской области (n=40).	1. Методика «Психологическая готовность к инновационной деятельности» (В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева). 2. 16-факторный опросник Р.Б. Кеттелла (N=187). 3. Методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири). 4. Томский опросник ригидности (Г.В. Залевский).

На **первом, предварительном этапе** исследования решалась задача выбора психодиагностических методик и обоснования этого выбора.

Методика «Психологическая готовность к инновационной деятельности» (В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева) является единственной методикой, измеряющей изучаемый нами конструкт. Данные о валидизации методики представлены в статье «Диагностические возможности опросника «Психологическая готовность к инновационной деятельности» О.М. Краснорядцевой, Д.Ю. Баланева, Э.А. Щегловой [81]. Текст опросника и ключи к обработке данных на сегодняшний день не опубликованы, и поэтому были получены непосредственно от авторов методики.

В теоретическую основу своей методики В.Е. Клочко и О.М. Краснорядцева заложили понимание психологической готовности к инновациям как ресурса, потенциала, преддиспозиции, предпосылки саморазвития личности, которая может изучаться внеситуационно. По мнению автора, психологическая готовность к инновационной деятельности – динамическое качество личности, проявляющееся в общем показателе, а также в трех шкалах – «Инициативность», «Предпочтение деятельности, требующей инновативности», «Готовность к переменам». Опросник состоит из 21 утверждения, для каждого из которых предлагается 3 варианта ответа.

По результатам экспертной оценки преобладающих проявлений ПДЛ воспитателя ДОУ (параграф 2.3.) были выделены следующие из них:

авторитарность, доминантность, профессиональный догматизм, консерватизм, профессиональная агрессия.

Для диагностики свойств доминантности и консерватизма личности нами был применен 16-факторный опросник Р.Б. Кеттелла (N=187) [131, с. 192]. Данная методика является универсальным и надежным инструментом изучения конституциональных индивидуально-психологических особенностей личности. Исходя из теории черт, Р.Б. Кеттелл описывает личность как взаимосвязь стабильных, устойчивых элементов, определяющих ее внутреннее содержание и детерминирующих поведение.

Интерпретация факторов по Р.Б. Кеттеллу:

– фактор А «замкнутость-общительность»,
– фактор В «интеллект»,
– фактор С «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость»,
– фактор Е «подчиненность – доминантность»,
– фактор F «сдержанность – экспрессивность»,
– фактор G «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения»,
– фактор Н «робость – смелость»,
– фактор I «жесткость – чувствительность»,
– фактор L «доверчивость – подозрительность»,
– фактор М «практичность – развитое воображение»,
– фактор N «прямолинейность – дипломатичность»,
– фактор О «уверенность в себе – тревожность»,
– фактор Q1 «консерватизм – радикализм»,
– фактор Q2 «конформизм – нонконформизм»,
– фактор Q3 «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль»,
– фактор Q4 «расслабленность – напряженность»,
– фактор MD «адекватность самооценки».

Согласно целям и задачам данного исследования, нас интересуют результаты по фактору Е «подчиненность – доминантность» (для диагностики профессиональной деформации «доминантность», прямая шкала, высокие значения соответствуют высокому уровню доминантности) и по фактору Q1 «консерватизм – радикализм» (для диагностики профессиональной деформации «консерватизм», обратная шкала, высокие значения соответствуют низкому уровню консерватизма).

Такие профессиональные деформации личности воспитателей ДОУ как авторитарность и профессиональная агрессия изучались с помощью Методики диагностики межличностных отношений Т. Лири [131, с. 408]. Данный инструмент предназначен для диагностики личностных свойств, определяющих характер межличностных отношений. По мнению автора методики, все межличностные отношения основываются на действии двух факторов – доминирование/подчинение и дружелюбие/агрессивность. Применение методики позволяет получить данные о следующих типах отношения личности к окружающим: авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический. Цель нашей работы определяет учет данных по шкалам авторитарности (прямая шкала, высокие оценки соответствуют высокой авторитарности) и агрессивности (прямая шкала, высокие оценки соответствуют высокой агрессивности). Результаты применения методики позволяют сделать вывод о мере адаптивности поведения, при этом неадаптивность может выражаться в невротических состояниях, неадекватности принимаемых решений, дисгармониях личности. Методика Т. Лири является надежным и валидным средством диагностики индивидуальных свойств личности, влияющих на межличностные отношения.

Профессиональный догматизм как свойство субъекта труда определяет невозможность для личности использования нового, передового опыта, характеризуется склонностью к мыслительным и речевым штампам,

преувеличенной ориентацией на свой опыт, иными словами, ригидностью поведения и мышления. Ригидность является чертой личности, которая представляет собой затрудненность в изменении намеченной человеком программы деятельности, способа решения мыслительной задачи, в условиях, объективно требующих перестройки средств деятельности. Иными словами, ригидность – тенденция к сохранению своих установок, стереотипов, способов мышления, неспособность изменить личную точку зрения. Это понимание профессионального догматизма определяет выбор для его изучения Томского опросника ригидности Г.В Залевского [48, с. 97]. Данный опросник входит в категорию личностных методик. В его основу положены клинические исследования Б.В. Зейгорник, Kuenkel, Г.В. Залевского, подтверждающие, что гибкость, пластичность в оценке себя, своего опыта и поведения являются необходимым условием психического здоровья. Методика позволяет диагностировать несколько проявлений психической ригидности (шкал методики): общая (симпомокосплекс ригидности), сенситивная, установочная, преморбидная, реальная, ригидность как состояние. Каждое из этих проявлений может характеризоваться мерой экстенсивности, показывающей, насколько широко ригидность «поражает» структуру личности. Опросник состоит из 150 утверждений, на которые респонденту нужно выразить меру согласия.

Выбор указанных психодиагностических методик обусловлен тем, что они являются надежными и валидными инструментами, адекватными цели и задачам исследования.

На **втором этапе** эмпирической работы (констатирующем) проведено статистическое исследование соотношения феноменов психологической готовности к инновационной деятельности и профессиональной деформации личности.

Во-первых, определено количественное значение исследуемых признаков, средние, низкие и высокие значения, выделены группы воспитателей с высокой (в дальнейшем – контрольная группа) и средней (в

дальнейшем – экспериментальная группа) психологической готовностью к инновационной деятельности. Группа с низкой психологической готовностью должна стать объектом коррекционной, а не профилактической работы, что является перспективным направлением нашего исследования.

Во-вторых, согласно основной цели нашей работы, необходимо установить факт влияния психологической готовности к инновационной деятельности (независимая переменная) на выраженность проявлений профессиональной деформации личности (зависимая переменная), то есть проверить статистическую гипотезу о том, что психологическая готовность к инновационной деятельности выступает фактором профессиональной деформации личности.

Третий (формирующий) этап исследования заключается в разработке и апробации Тренинга развития психологической готовности к инновациям, предназначенного для психопрофилактической работы с воспитателями, имеющими средние показатели психологической готовности к инновационной деятельности.

На четвертом, контрольном этапе данной работы производился анализ результативности тренинговой работы, как в экспериментальной группе (через 6 месяцев после тренинга), так и через сравнение показателей готовности к инновациям в экспериментальной и контрольной группах. Психопрофилактическая работа проводилась с воспитателями ДОУ, получившими средние результаты психологической готовности к инновационной деятельности, как входящими в группу риска. Лица с низкими результатами нуждаются в психокоррекционной работе, а для лиц с высокими результатами психологическое воздействие еще не актуально.

Обработка данных осуществлялась с помощью следующих статистических критериев: однофакторный анализ Крускала-Уоллиса, критерий Манна-Уитни, критерий Вилкоксона. Расчеты производились с помощью программы PASW Statistics 18.

Результатом проделанной работы будут современные данные о проявлениях ПДЛ у воспитателей ДОУ, а также об их готовности к применению новых методов и форм работы с детьми. Подлежит эмпирической проверке утверждение о том, что низкая готовность воспитателей к инновационной деятельности оказывает пагубное воздействие на профессионала, приводит к профессиональной стагнации, развитию профессиональной деформации личности. Найденные закономерности позволят эмпирически обосновать построение программы психологической профилактики ПДЛ воспитателя ДОУ через развитие его психологической готовности к инновационной деятельности.

3.2. Исследование психологической готовности к инновационной деятельности и проявлений профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ

3.2.1. Результаты диагностики сформированности психологической готовности к инновационной деятельности воспитателя ДОУ

Результаты методики «Психологическая готовность к инновационной деятельности» (В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева) показали, что в выборке преобладает «средний уровень» психологической готовности к инновационной деятельности. Показатель «выше среднего» наблюдается лишь у 25% респондентов (Рис 1.): низкий уровень психологической готовности к инновациям диагностирован у 22 человек (16%), средний уровень – у 80 человек (58%), уровень выше среднего – у 35 человек (25%), высокий уровень – у 2 человек (1%).

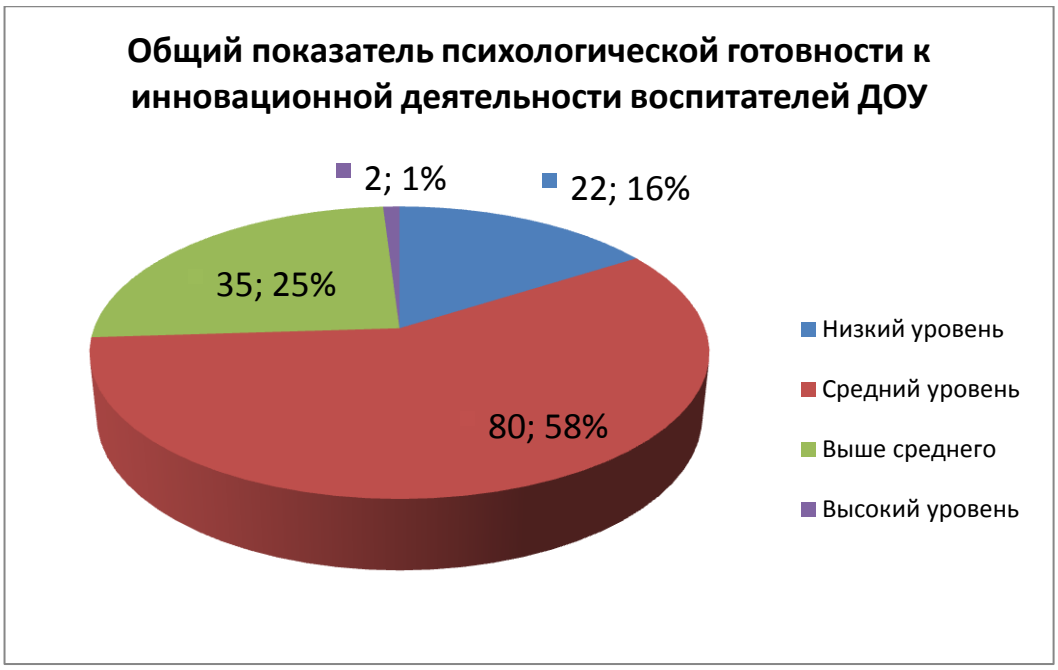

Рис. 1. Общий показатель психологической готовности к инновационной деятельности воспитателей ДОУ.

Полученные данные показывают, что лишь 1 из 70 воспитателей ДОУ позитивно относится к переменам в жизни и деятельности, склонен осваивать новые способы деятельности, не боится рисковать. С другой стороны, у 74% всех респондентов ресурсная часть инновационного потенциала остается незадействованной, либо частично задействованной, они не способны генерировать новые формы поведения и деятельности.

Далее обратимся к шкалам методики. Шкала **«Инициативность»** показывает готовность субъекта трудиться в условиях неопределенности, полагаться на собственные силы в сложных жизненных и профессиональных ситуациях. Результаты по данной шкале представлены на Рис. 2. Подсчет частот показывает, что низкую оценку инициативности получили 32 воспитателя (23%), среднюю оценку – 63 человека (45%), выше среднего – 34 человека (25%), высокую – 10 человек (7%).

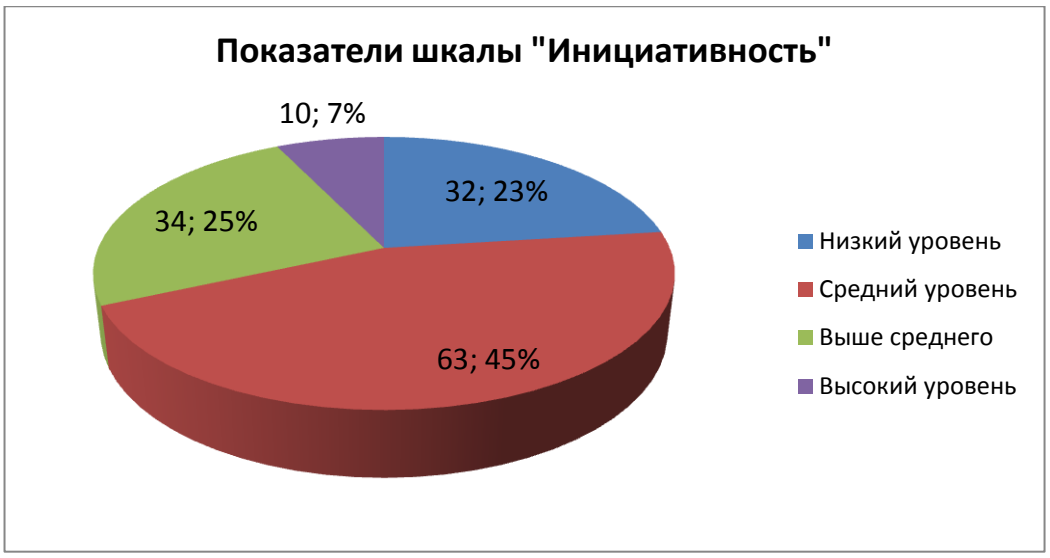

Рис. 2. Показатели шкалы «Инициативность» методики «Психологическая готовность к инновационной деятельности».

Мы видим, что процент высоких оценок по шкале «Инициативность» более высок, по сравнению с общим показателем. Это можно объяснить необходимостью адаптации личности к новым социальным и профессиональным реалиям, которые не предполагают какой-либо поддержки или сопровождения со стороны структур управления образованием. Поскольку выборку исследования составляют воспитатели ДОУ, то мы можем говорить о преобладании в их инновационной педагогической деятельности самостоятельности, самодостаточности, поиска собственного способа адаптации.

Шкала **«Предпочтение деятельности, требующей инновативности»** показывает, насколько субъект склонен следовать по пути самореализации, независимо или вопреки обстоятельствам, сформированы ли у него представления о направлении своего желаемого профессионального развития. Результаты диагностики свидетельствуют о том, что у 33 респондентов (24 %) процесс самореализации заблокирован, 68 человек (49%) находятся на среднем уровне самоосуществления, 33 (24 %) и 5 человек (3%) готовы к обновлению жизненных стереотипов, и практике осуществления деятельности (Рис. 3).

Рис. 3. Показатели шкалы «Предпочтение деятельности, требующей инновативности» методики «Психологическая готовность к инновационной деятельности».

Данные показали, что более чем 70% воспитателей ДОУ готовы оставаться на прежнем уровне профессионального развития, выбирают в своей работе такие направления самореализации, которые не требуют пересмотра методов, технологий работы, обновления знаний и умений.

Шкала **«Готовность к переменам»** описывает степень вовлеченности личности в инновационную деятельность – локус контроля, меру ригидности, трудности перестройки ценностно-смысловой сферы. Результаты показывают (Рис. 4), что 28 респондентов (20%) обладают низким уровнем готовности к переменам, 73 человека (53%) – средним уровнем, 34 человека (24 %) уровнем выше среднего, 4 человека (3%) высоким уровнем.

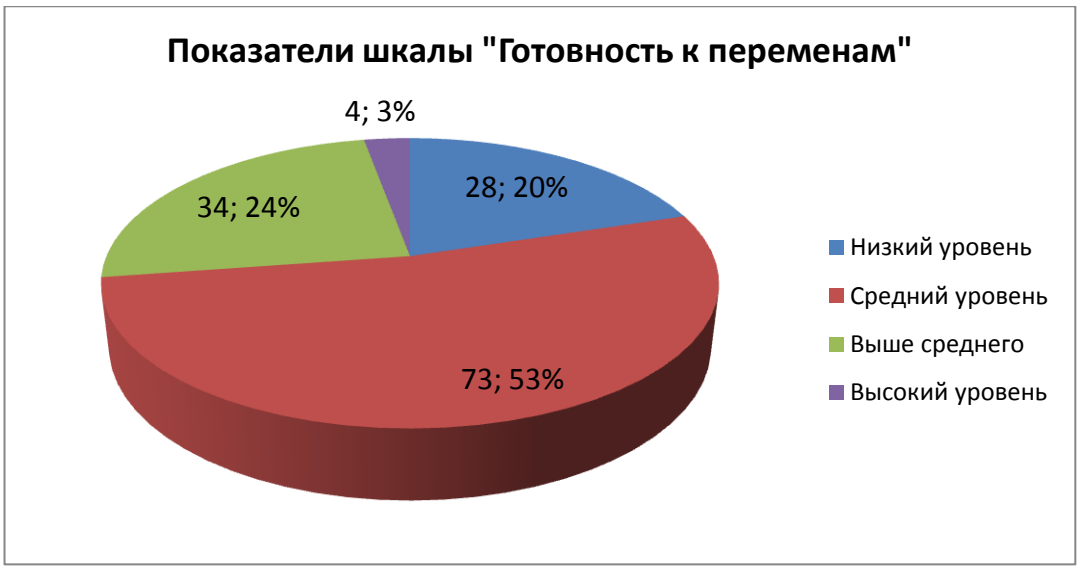

Рис. 4. Показатели шкалы «Готовность к переменам» методики «Психологическая готовность к инновационной деятельности»

Следовательно, мы можем говорить (хотя и косвенно, учитывая назначение данной методики) о неподкрепленности психологической готовности к инновационной деятельности соответствующими личностными свойствами субъекта, характеристиками мышления. Более 70% воспитателей ДОУ не отличаются выраженной флексибильностью, гибкостью ценностно-смысловой сферы, открытостью миру, доверием к себе.

Таким образом, в результате предварительного ознакомления с частотными распределениями данных диагностики психологической готовности к инновационной деятельности, мы видим, что среди них преобладают средние значения. Именно для лиц со средними значениями параметров психологической диагностики могут быть успешно созданы и применены программы развития, просвещения, профилактики. Высокие показатели психологической готовности к инновациям представлены единичными измерениями. Кроме того, мы установили наличие в структуре этого динамического психического феномена (в том числе в п. 1.4) устойчивых личностных проявлений – мотивов, рефлексии, развития интеллектуальной сферы, волевых качеств. Следовательно, можно предположить, что воздействуя на психологическую готовность к

инновациям воспитателей ДОУ, можно способствовать их личностному росту, противопоставленному развитию профессиональной деформации.

3.2.2. Результаты диагностики проявлений профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ

Экспертами были выделены 5 проявлений профессиональной деформации личности воспитателей ДОУ (параграф 2.3. данной работы), которые подверглись отдельному эмпирическому изучению.

Показатель **доминантности** был получен с помощью 16-факторного опросника Р. Кеттелла (фактор Е). Результаты диагностики личностных профилей респондентов позволяют говорить о том, что значения доминантности у воспитателей сдвинуты в область высоких оценок: 30 человек (22%) обладают низкой доминантностью, 65 человек (47%) – средней, 44 человека (33%) – высокой доминантностью (Рис. 5).

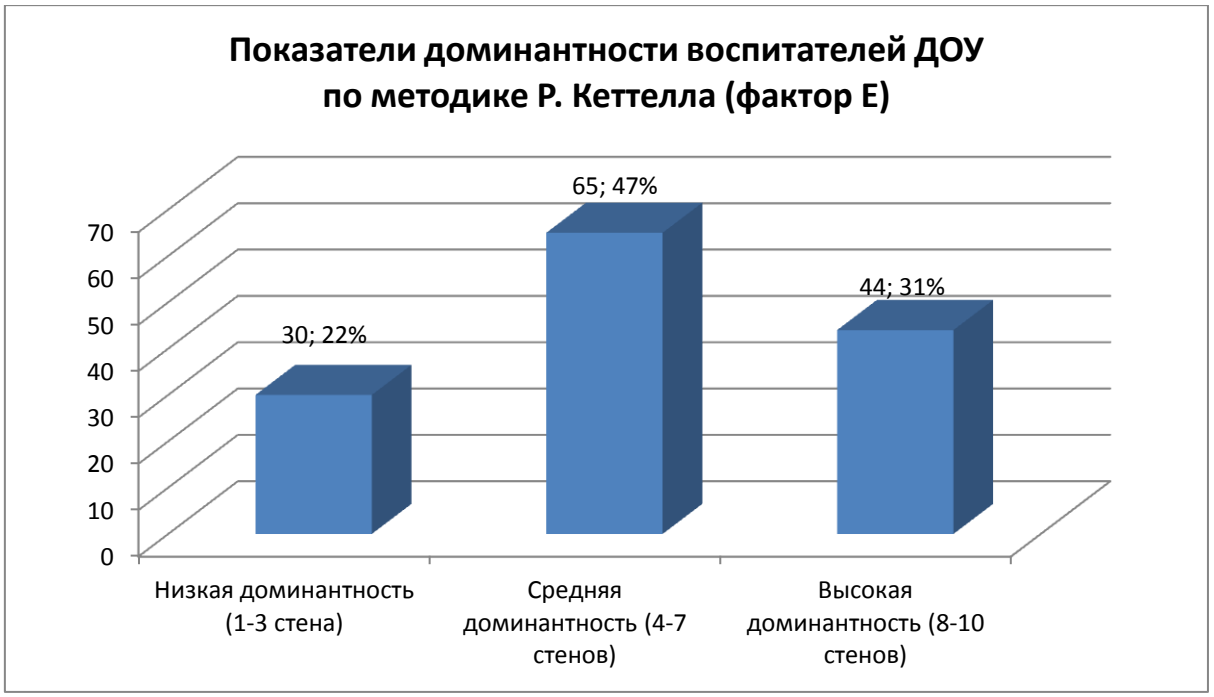

Рис. 5. Показатели доминантности воспитателей ДОУ по методике Р. Кеттелла.

Высокие результаты в рамках профиля по фактору Е характеризуют самоуверенного, независимо мыслящего человека, не признающего авторитетов и руководствующегося только собственными правилами. Работа воспитателя ДОУ с детьми-дошкольниками сама по себе предполагает

отношения доминирования/послушания. Однако пагубное развитие данного проявления профессиональной деформации личности приводит к снижению самокритичности, интеллектуального саморазвития, игнорированию внешних оценок и власти вышестоящего руководства, увлеченному командованию детьми. Сформировавшееся в педагогической деятельности чувство своего доминирования над воспитанником может транслироваться в повседневную жизнь и деятельность педагога. Доминантность воспитателя способствует конфликтам с близкими людьми, стремлению критиковать, указывать на ошибки в поведении других, поучать, ощущать собственную правоту в любом спорном вопросе. Такая личностная черта трудно осознается субъектом, а справедливость и правомерность установившихся властных отношений не вызывает сомнений.

Такая профессиональная деформация как **консерватизм** исследовалась с помощью фактора Q1 методики Р. Кеттелла. Этот ряд данных в личностных профилях респондентов еще более сдвинут в область высоких значений: 23 человека (16%) характеризуются низким консерватизмом, 61 человек (44%) – средними значениями, 55 человек (40%) – высокими значениями консерватизма (Рис. 6).

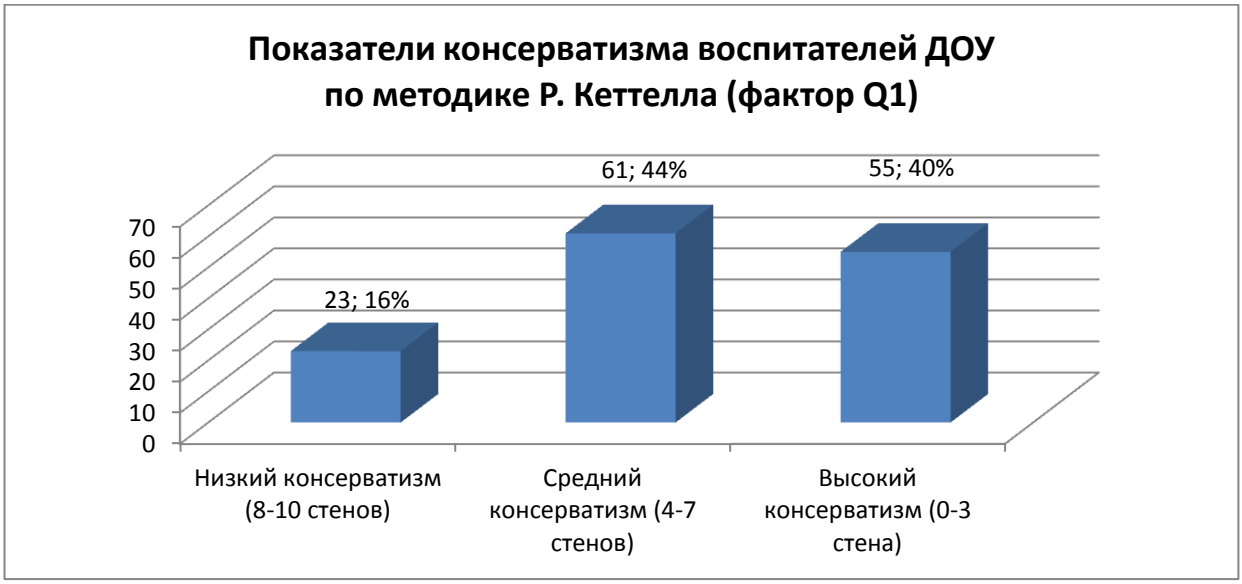

Рис. 6. Показатели консерватизма воспитателей ДОУ по методике Р. Кеттелла.

Консерватизм, как в интерпретации Р.Кеттелла, так и в интерпретации Э.Ф. Зеера, выступает свойством личности, указывающем на ее сомнения в отношении к новаторским идеям и принципам, склонность к морализаторству и нравоучениям, узость интеллектуальных интересов и пренебрежение передовым научным опытом. Придерживаясь сложившихся традиций в жизни и деятельности, такая личность препятствует изменениям и склонна откладывать их. В деятельности воспитателя ДОУ такая профессиональная деформация приводит к нежеланию осваивать и внедрять новые технологии и методы деятельности, повышать свою квалификацию, реализовывать инновационные программы. Свойство консерватизма ограничивает возможности педагога в осознании смысла и цели развития ребенка, человека, общества. Новое знание приобретается медленно, преимущественно через собственный опыт, метод «проб и ошибок», а не через обучение передовым технологиям работы, поскольку доверие к ним невелико. Педагог консервативного склада склонен ждать, сохранять, размышлять, вносить минимально достаточные изменения в существующий стиль деятельности.

Авторитарность как свойство личности, влияющее на характер

межличностных отношений, изучалось с помощью методики Т. Лири. В распределении данных мы видим преобладание высоких и низких значений, с асимметричностью в сторону низких значений: 62 респондента (45%) характеризуются низкой авторитарностью, 31 человек (22%) средними значениями, 46 человек (33%) высокой авторитарностью (Рис. 7).

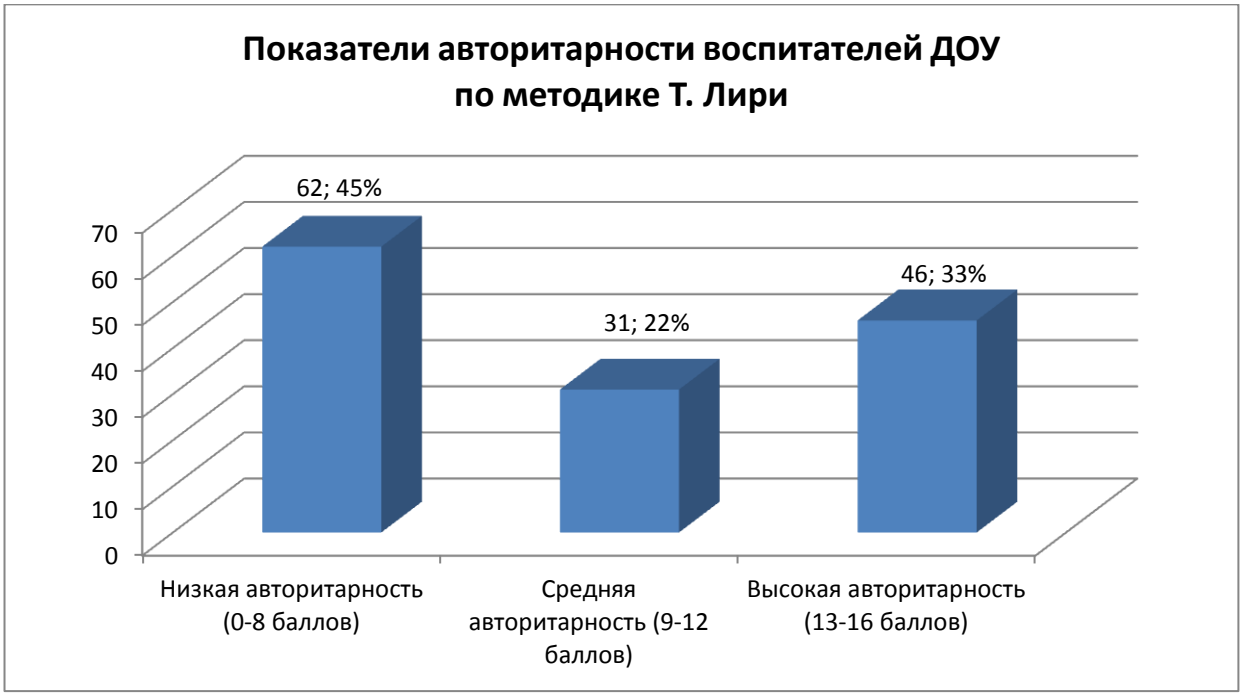

Рис. 7. Показатели авторитарности воспитателей ДОУ по методике Т. Лири.

В классификации видов профессиональных деформаций Э.Ф. Зеера доминантность и авторитарность представляют собой отдельные профессиональные деформации, однако они очень схожи в своих поведенческих проявлениях – злоупотребление властными функциями, склонность распоряжаться и приказывать, требовательность, нетерпимость к критике. Тем не менее, доминантность и авторитарность детерминированы разными глубинными причинами, имеют разную психологическую природу. В основе доминантности лежит неконгруэнтность эмпатии. Деятельность воспитателя, связанная с необходимостью заботиться, сочувствовать, сопереживать детям и родителям, приводит к эмоциональному отстранению от проблемных ситуаций, и, как следствие, развитию доминирующей позиции в общении. Авторитарность же основана на действии

психологической защиты – рационализации. Выстраивание любых психологических защит говорит о необходимости сохранения разрушенного самоуважения после неудач. В данном случае авторитарность носит компенсаторный характер. Неадекватные психологические защиты воспитателей проявлялись также в самом процессе данного исследования, они выражалась в нежелании принять участие в тестировании или указать анкетные данные, нетактичном общении с исследователем.

Профессиональная агрессия также была в числе профессиональных деформаций, выделенных экспертами. Эта профессиональная деформация имеет наиболее выраженные поведенческие проявления. Обвинения в профессиональной агрессии воспитателей в отношении детей быстро становятся достоянием гласности и служат причиной прекращения профессиональной деятельности воспитателя ДОУ. В изучаемой нами выборке преобладают низкие значения агрессивности (74 респондента, 53%). Тем не менее, 18 человек (13%) показали высокие значения агрессивности (Рис. 8).

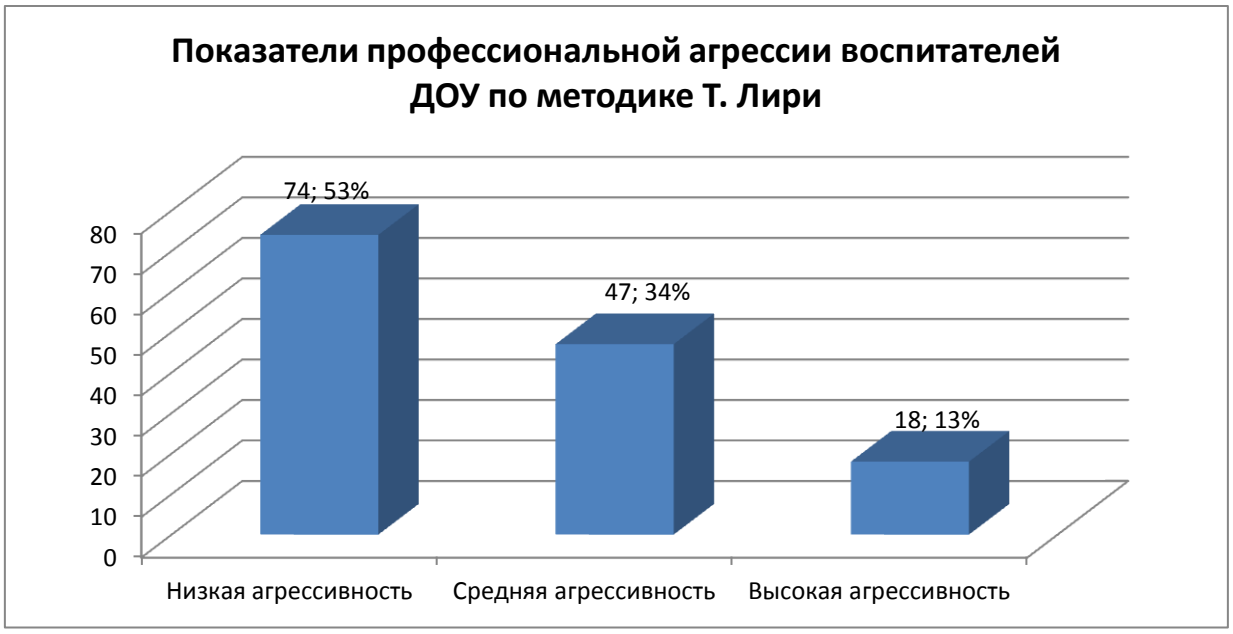

Рис. 8. Показатели профессиональной агрессии воспитателей ДОУ по методике Т. Лири.

Учитывая цели и задачи профессиональной деятельности воспитателя ДОУ, очевидно, что даже малое количество лиц с высокой агрессивностью

недопустимо. Педагогическая агрессия (как вербальная, так и физическая) представляет собой серьезную социальную проблему, требующую диагностики и решения.

Наконец, **профессиональный догматизм** как деформация личности воспитателя, по мнению Э.Ф. Зеера, может быть охарактеризован наиболее удачно через особенности мышления профессионала – стереотипность мышления, интеллектуальную инертность, ригидность. В исследуемой нами выборке достаточно высоки показатели профессионального догматизма – 62% респондентов получили высокие и очень высокие значения по общему показателю ригидности (Рис. 9).

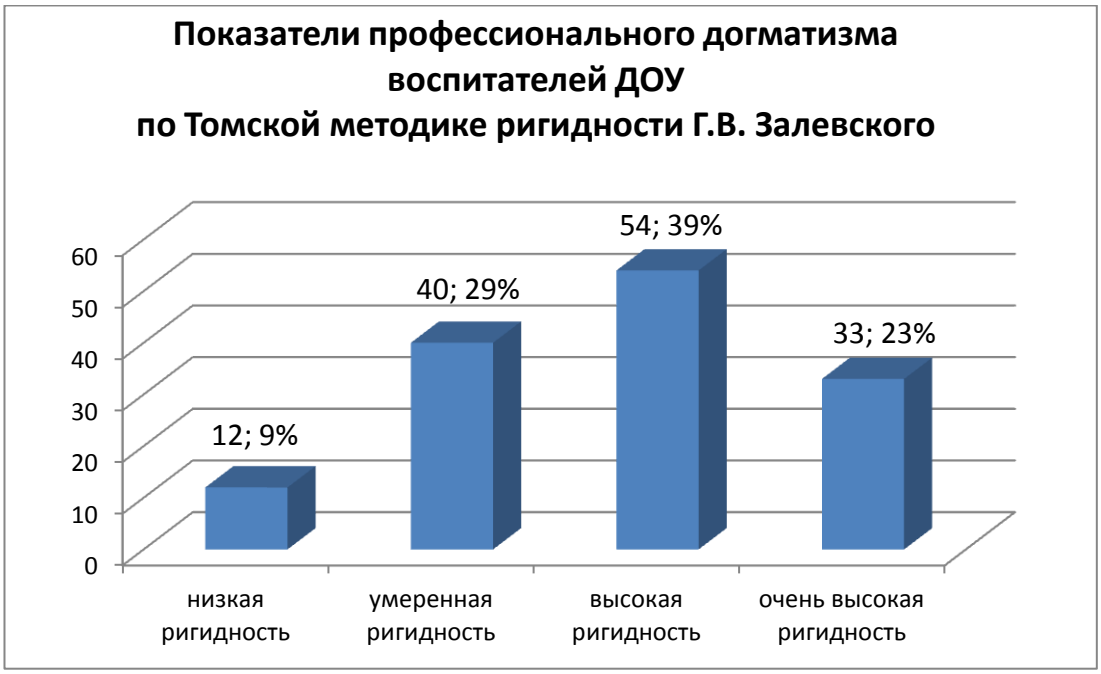

Рис. 9. Показатели профессионального догматизма воспитателей ДОУ по Томской методике ригидности Г.В. Залевского.

Следовательно, более половины участников исследования демонстрируют неспособность при объективной необходимости изменить свое мнение, отношение, установку, склонны к упрямству и педантизму. Подобные качества в деятельности воспитателя могут привести не только к предпочтению в деятельности старых, отживших методов и форм, но и к формированию предвзятого отношения к отдельным воспитанникам и коллегам.

Безусловно, такие свойства личности воспитателя ДОУ как консерватизм и профессиональный догматизм напрямую определят способность личности осваивать новую информацию и новые способы деятельности, и, возможно, являются отражением невысокого развития интеллектуальных функций.

Таким образом, качественный анализ показателей полученных эмпирических данных позволяет выделить от 13% до 62% профессионально деформированных воспитателей (по отдельным проявлениям ПДЛ). Все выделенные ПДЛ по своему психологическому содержанию указывают на стагнацию профессионального развития – неспособность субъекта осваивать новые образовательные технологии, воспринимать критику, злоупотребление властными полномочиями. Безусловно, ведущим фактором профессиональных деформаций является сама деятельность, преломляющаяся через особенности личности профессионала. Но и сами эти особенности личности определяют скорость развития и выраженность ПДЛ. Основной идеей настоящего исследования выступает возможность поиска причины ПДЛ воспитателя в отсутствии должной высокой готовности к инновационной деятельности.

3.3. Анализ влияния психологической готовности к инновационной деятельности на выраженность профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ

Решая следующую задачу эмпирического исследования, необходимо установить, в каких отношениях находятся психологические феномены «психологическая готовность к инновационной деятельности» и «профессиональные деформации личности». Теоретический анализ и предварительные эмпирические данные показали, что, среди значимых проявлений профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ присутствуют консерватизм и профессиональный догматизм. Эти ПДЛ напрямую определяют готовность/ неготовность личности к инновациям.

Научный интерес всегда представляет выяснение причин того или иного психологического феномена, тем более если эти причины неочевидны. Современная психология труда рассматривает профессиональную деятельность как первопричину негативных изменений в личности субъекта труда. Тем не менее, влияние деятельности преломляется через саму эту личность. Следовательно, причины профессиональных деформаций нужно искать не только в деятельности, но и в самой личности. Феномен «психологическая готовность к инновационной деятельности» рассматривается нами как сложный, интегративный, преддиспозиционный, содержащий в себе ресурс профессионального здоровья. Поэтому гипотезой эмпирического исследования может выступать утверждение о том, что высокая психологическая готовность к инновациям препятствует профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ.

По результатам обработки данных методики «Психологическая готовность к инновационной деятельности» (В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева), всех респондентов-воспитателей можно разделить на 3 подгруппы (см. Рис. 1, п. 3.2.1):

- с низкими значениями психологической готовности к инновационной деятельности (22 человека, подгруппа 1),
- со средними значениями психологической готовности к инновационной деятельности (80 человек, подгруппа 2),
- с высокими значениями психологической готовности к инновационной деятельности (37 человек, подгруппа 3). При этом подгруппа с высокими значениями объединяет лиц с оценками «выше среднего» и «высокий уровень», что необходимо для обеспечения необходимого минимума измерений.

После присвоения группирующей переменной (1, 2, 3) в зависимости от показателя психологической готовности к инновациям, сравним указанные подгруппы по выраженности проявлений ПДЛ (Таблица 6 , Рисунок 10).

Таблица 6

Средние значения ПДЛ у подгрупп с разным уровнем психологической готовности к инновационной деятельности

	Психологическая готовность к инновационной деятельности	Доминантность (среднее значение)	Консерватизм (среднее значение)	Авторитарность (среднее значение)	Проф. агрессия (среднее значение)	Проф. догматизм (среднее значение)
Подгруппа 1	низкая	7,5	3,2	12,9	10,36	181,9
Подгруппа 2	средняя	6,3	4,1	9,9	8,1	141,1
Подгруппа 3	высокая	4,2	6,6	5,4	7,7	122,4

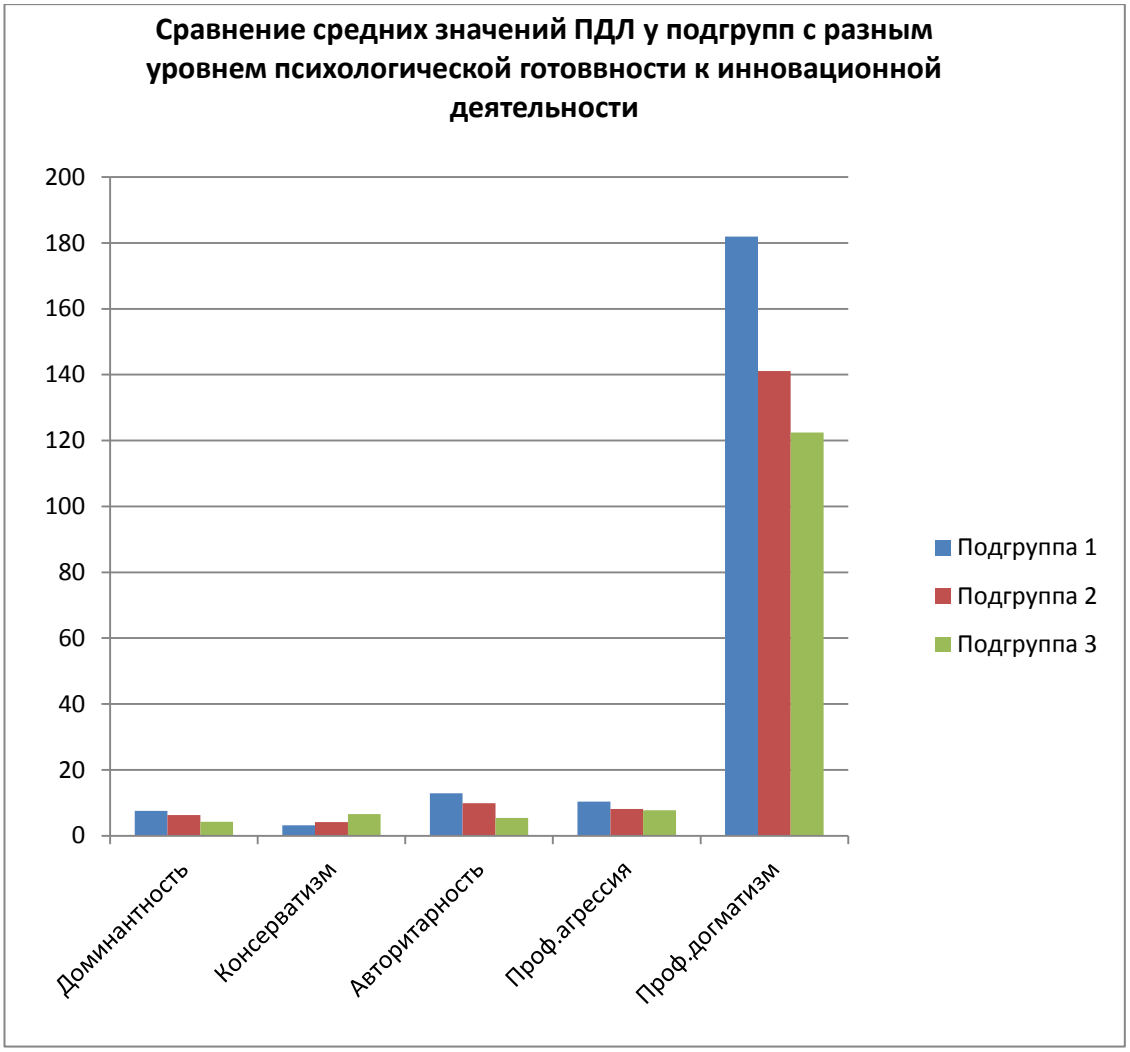

Рис. 10. Сравнение средних значений ПДЛ у подгрупп с разным уровнем психологической готовности к инновационной деятельности.

Качественный анализ данных показывает, что чем ниже психологическая готовность к инновационной деятельности, тем более выражены у испытуемых проявления ПДЛ (напомним, что шкала «Консерватизм» является обратной, следовательно, для нее также справедливо данное утверждение).

Однако обнаруженные различия необходимо подвергнуть математико-статистической обработке. Для проверки гипотезы исследования о влиянии психологической готовности к инновационной деятельности на выраженность проявлений ПДЛ воспитателей воспользуемся однофакторным анализом Крускала-Уоллиса. При этом независимой переменной будет выступать психологическая готовность к инновационной деятельности, а зависимыми переменными – проявления профессиональной деформации личности. Однофакторный анализ Крускала-Уоллиса является непараметрическим аналогом однофакторного дисперсионного анализа. Он предназначен для исследования влияния на измеряемые переменные некоего фактора, который представлен не менее чем на трех уровнях. Результаты сравнения 3 подгрупп представлены в Таблице 7.

Таблица 7

Результаты исследования влияния психологической готовности к инновационной деятельности на выраженность ПДЛ воспитателей

Test Statistics[a,b]

	доминантн_ фактор_E	консерв_ фактор_Q1	авторитарн	проф_агрессия	проф_ догматизм
Chi-square	28,371	30,611	42,553	9,247	18,188
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,010	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: групп_перем

Коэффициенты значимости (Asymp. Sig.), представленные в Таблице 7, свидетельствуют о наличии статистически значимых различий (на уровне 0,01) в выраженности ПДЛ у лиц с разным уровнем готовности к

инновационной деятельности. Следовательно, мы установили факт влияния психологической готовности к инновационной деятельности на выраженность проявлений ПДЛ воспитателя ДОУ, причем влияния обратного: чем выше уровень психологической готовности к инновациям, тем ниже выраженность проявлений ПДЛ.

Психологический смысл найденной закономерности согласуется с точкой зрения исследователей (Р.М. Грановская, А.Л. Свенцицкий, С.П. Безносов) о том, что причина межиндивидуальных различий в ПДЛ заложена в глубинной структуре личности, и должна быть найдена среди интегральных, сложных личностных свойств. Таким свойством, согласно результатам эмпирического исследования, выступает психологическая готовность к инновационной деятельности. Стремление воспринимать новую информацию, обогащать свой профессиональный опыт перспективными методами работы, гибкость мышления, адекватная оценка себя как профессионала определяют устойчивость личности воспитателя ДОУ к профессиональным деструкциям. В общем смысле можно сказать, что индивидуальное, мотивированное стремление специалиста к развитию, использование всех возможностей самореализации, с одной стороны, и стагнация в жизни и деятельности, с другой стороны, определяют профессиональное здоровье и долголетие субъекта. Следовательно, психологическая профилактика ПДЛ воспитателя должна строиться через актуализацию механизма психологической готовности к инновационной деятельности, через совокупность ее компонентов: когнитивного, мотивационного, эмоционально-волевого, операционального, творческого.

3.4. Обоснование программы Тренинга развития психологической готовности к инновационной деятельности

Исходя из полученных эмпирических результатов об обратном влиянии психологической готовности к инновационной деятельности на формирование ПДЛ воспитателей ДОУ, мы можем сделать вывод о том, что

необходимым условием психологической профилактики ПДЛ выступает высокая готовность воспитателя к инновационной деятельности. Именно через развитие этой готовности возможно осуществление эффективной профилактики ПДЛ. Далее, психологическая готовность к инновационной деятельности нами была определена через 5 ее компонентов: мотивационный, когнитивный, операциональный, эмоционально-волевой, творческий. Структура психологической профилактики, с учетом изученных закономерностей, может быть выражена графически (Рис. 11).

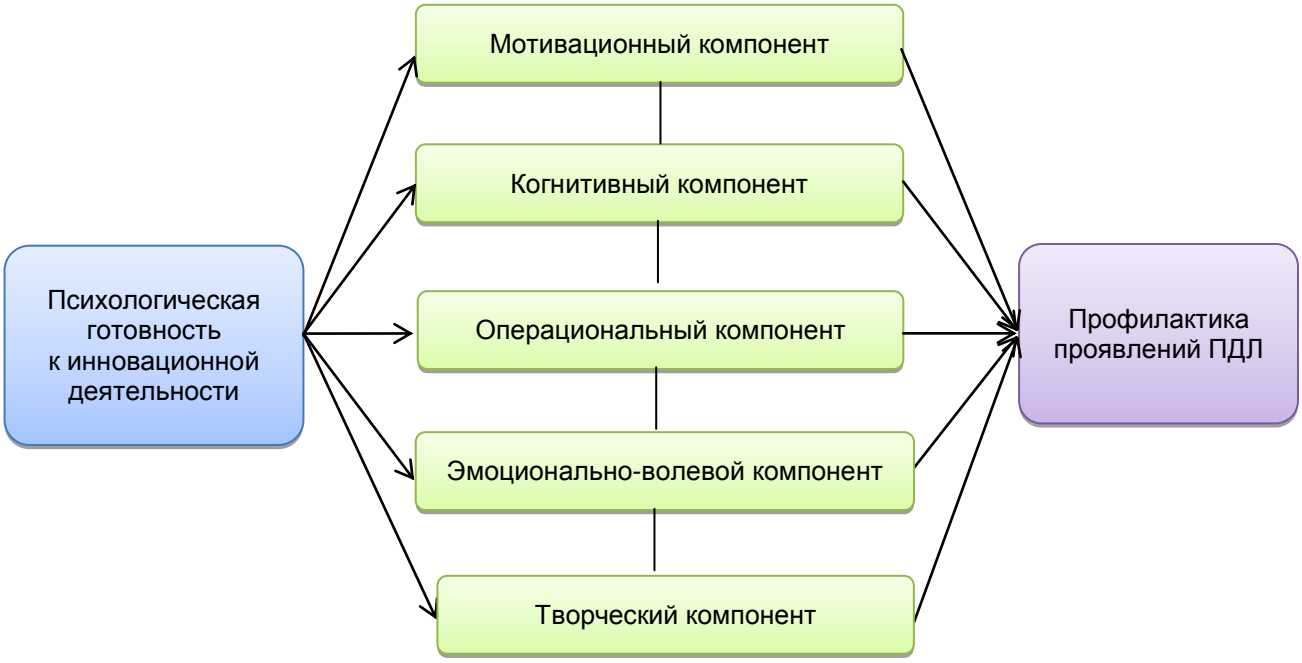

Рис. 11. Структура психологической профилактики проявлений ПДЛ воспитателей ДОУ.

Цель настоящего исследования, а также ряд полученных теоретических и эмпирических выводов позволяют говорить о том, что профилактику ПДЛ воспитателей ДОУ необходимо основывать на рефлексивно-гуманистическом подходе [57]. Психологическое воздействие должно затрагивать, в первую очередь, целостное развитие личности субъекта труда. Эту задачу наиболее эффективно решает такая форма практической психологической работы как психологический тренинг.

Конструирование любого тренинга предполагает знание технологии тренинговой работы. При построении программы Тренинга психологической

готовности к инновациям мы пользовались технологиями создания тренинга, описанными Е.В. Сидоренко в одноименной книге [151].

По мнению Е.В. Сидоренко, «тренинг – это обучение технологиям действия на основе определенной концепции реальности в интерактивной форме» [151, с. 11]. Следовательно, современный психологический тренинг обладает тремя отличительными чертами:

- концептуальной состоятельностью (тренинг должен основываться на концепции тренируемого феномена, т.е. содержать модель, схему или структуру изучаемого феномена);
- интерактивностью (новое знание и поведение должно быть усвоено участниками тренинга в процессе самостоятельного поиска, личного опыта, проб и ошибок);
- технологичностью (участник тренинга должен вынести из него четкий алгоритм действия, который пригоден для самостоятельного применения в повседневной жизни, т.е. технологию поведения).

Общий алгоритм технологичного подхода к созданию тренинга, по Е.В. Сидоренко, содержит 5 этапов [151, с. 142-145] (Рис. 12):

Этап 1. Определить планируемые результаты тренинга

Этап 2. Определить вид развития в тренинге

Этап 3. Создать графическую концепцию тренинга
(векторную и/или метафорическую)

Этап 4. Создать или найти клиентские технологии
(которыми участники смогут пользоваться после завершения тренинга)

Этап 5. Создать или найти тренерские технологии
(по передаче клиентских технологий)

Рис. 12. Алгоритм создания тренинга по Е.В. Сидоренко.

Остановимся на каждом из указанных этапов более подробно, уточняя их содержание исходя из предмета нашего исследования.

Этап 1. Определение планируемых результатов тренинга

В общем смысле, результатом любого тренинга должно являться повышение корпоративной, групповой или индивидуальной эффективности. Однако, при более конкретном рассмотрении, возможных результатов может быть шесть [151, с. 146]:

1. *Повышение* индивидуальной эффективности за счет практического освоения технологий, методов, умений.
2. *Осознание* индивидуальных и организационных возможностей и ограничений.

3. *Исследование* происходящих в организации, в отрасли, в регионе, в стране, в мире явлений.
4. *Оптимизация* в организации коммуникаций, управления, взаимодействия и др.
5. *Формирование общности* – развитие личностных отношений, социально-психологического климата, группового единства, приверженности, формирование команды и пр.

Результаты 2 и 3 являются по своему содержанию промежуточными и должны предпочтительно достигаться в любом тренинге.

В разрабатываемом нами Тренинге развития психологической готовности к инновациям, *планируемым результатом будет выступать повышение индивидуально-личностной эффективности воспитателя ДОУ за счет развития психологической готовности к инновационной деятельности*.

Этап 2. Определение вида развития в тренинге

Вид развития – это характер улучшений, достигаемых в тренинге: оптимизация, рост, повышение динамики или любое другое позитивное изменение. Выделяют следующие виды развития в тренинге [151, с. 147]:

1. «Отращивание» – повышение уровня, степени выраженности (например, повышение творческого потенциала, совершенствование искусства презентации и пр.).
2. Улучшение структуры – изменение в соотношении частей целого (например, улучшение структуры организационной приверженности, улучшение структуры эмоционального интеллекта и пр.).
3. Улучшение текстуры – изменение качества явления или процесса (например, преодоление стереотипов, изменение стиля управления и пр.).
4. Выбор направления движения – оптимизация деятельности за счет определения цели и траектории движения к ней (например, переход от стресса к эмоциональному комфорту).

5. Прохождение фаз – повышение эффективности за счет тщательного прохождения всех ступеней процесса (например, тренировка в прохождении стадий переговорного процесса, этапов продаж и пр.)
6. Установление приоритетов – оптимизация деятельности за счет выстраивания задач по их важности (например, построение иерархии целей, инструментов управления и пр.).

С заявленным нами планируемым результатом тренинга соотносится такой вид развития как *«отращивание» - повышение уровня выраженности психологической готовности к инновационной деятельности*.

Этап 3. Создание графической концепции тренинга

Графическая форма выражения концепции тренинга – необходимое условие технологичности тренинга, залог понимания хода тренинговой работы клиентом: «Если концепцию трудно представить в форме зрительного образа, то это недостаточно технологичная концепция, потому что технологично в тренинге только то, что зримо, понятно и четко указывает направление развития» [151, с. 149].

Графические концепции могут быть векторными и метафорическими. Векторная модель тренинга задает точное направление развития, ясная и измеримая, служит хранилищем клиентских технологий (полезных алгоритмов действия для клиентов). Метафорическая модель представляет собой образ развития, выраженный в художественной форме.

Вид векторной модель тренинга определяется числом компонентов, на которые раскладывается рассматриваемое явление: «модель паруса» - 4 компонента, «модель дома» - 5 компонентов, «модель лодки» - 6 компонентов, «модель полей» («бостонская матрица») – 2 независимых компонента.

Поскольку феномен психологической готовности к инновационной деятельности включает в себя 5 компонентов (мотивационный, когнитивный, операциональный, эмоционально-волевой, творческий), то векторная

концепция разрабатываемого нами тренинга будет соответствовать *пятикомпонентной «модели дома»* (Рис. 13).

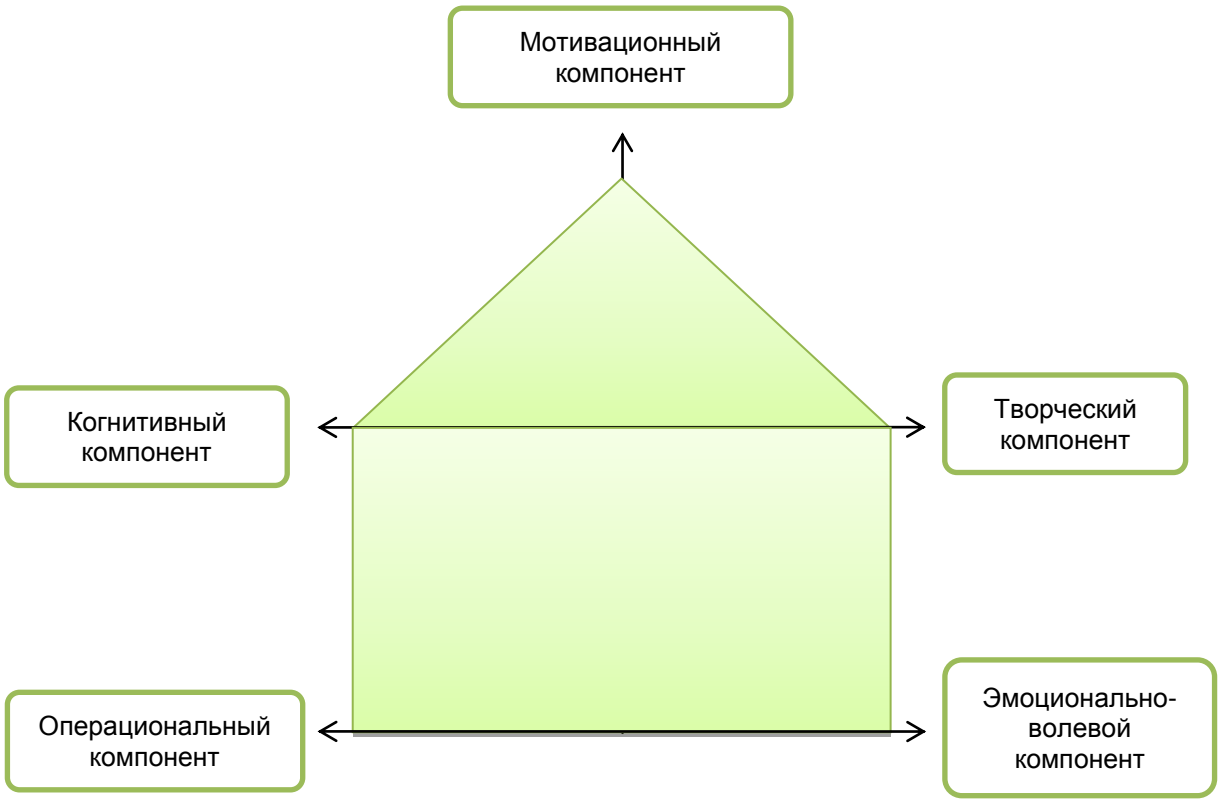

Рис. 13. Векторная модель Тренинга развития психологической готовности к инновациям.

Пространственное расположение векторов в графической концепции не может быть случайным, поскольку это расположение определяет значимость и взаимоотношение компонентов, их психологический смысл для тренера и для клиентов.

Мотивационный компонент образует вершину «модели дома», поскольку осознание необходимости проведения инновационных, толерантность субъекта деятельности к нововведениям, умение успешно применять инновационные педагогические технологии составляют главное условие формирования психологической готовности к инновационной деятельности, побудительную силу инновационной деятельности.

Творческий и эмоционально-волевой компоненты расположены в правой части схемы, что образно указывает на их преимущественную

детерминированность деятельностью правого полушария. Соответственно, когнитивный и операциональный компоненты преимущественно детерминированы деятельностью левого полушария.

Операциональный (умение принимать решения, ставить цели, прогнозировать) и эмоционально-волевой (уверенность, сосредоточенность, целеустремленность) компоненты расположены в основании схемы, поскольку представляют собой своеобразный энергетический ресурс для формирования готовности к инновациям.

Этап 4. Создание или поиск клиентских технологий

Клиентские технологии представляют собой новые алгоритмы поведения, которые участники вырабатывают и осваивают в ходе тренинга. Для каждого вектора графической модели тренинга разрабатывается отдельный перечень шагов, развивающих личность в направлении, указанном вектором. Эти алгоритмы участники «выносят» с тренинга в повседневную жизнь, что и обеспечивает надежность тренингового воздействия. Сложность разработки или поиска клиентских технологий зависит от сложности тренируемого психического феномена. Клиентские технологии Тренинга развития психологической готовности к инновациям представлены в Таблице 8.

Таблица 8

Клиентские технологии (алгоритмы)
Тренинга развития психологической готовности к инновациям

Векторы	Алгоритмы
Мотивационный	1. Осознать и оценить необходимость изменений в жизни и деятельности, возможности, потребности и проблемы
	2. Сосредоточиться на приобретаемых выгодах от изменений, сформировать положительное отношение к новому
	3. Составить план профессионального и личностного развития
Когнитивный	1. Изучить какую-либо актуальную проблему
	2. Оценить объем необходимых новых знаний
	3. Разработать план действий по решению проблемы
Операциональный	1. Сформулировать цель новой работы или действия
	2. Спрогнозировать возможный результат
	3. Принять решение, если результат отличается от прогнозируемого
Эмоционально-волевой	1. Осознать свои страхи
	2. Осознать свои сильные стороны, способности, возможности
	3. Найти собственные способы самомобилизации и саморегуляции
Творческий	1. Найти как можно большее количество решений проблемы
	2. Найти одно самое оригинальное решение
	3. Найти еще более оригинальное решение

Темп освоения и количество клиентских технологий определяют временные параметры тренинга.

Освоение каждого алгоритма можно представить в виде временной оси [151, с. 14] (Рис. 14).

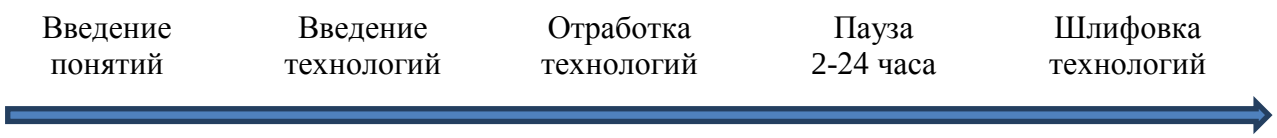

Рис. 14. Процесс тренинга как временная ось.

Учитывая указанные временные затраты, а также количество развиваемых в тренинге векторов (в нашем случае – 5), можно сделать вывод, что оптимальная длительность Тренинга развития психологической готовности к инновациям должна составлять 5 дней.

Этап 5. Создание или поиск тренерских технологий

Тренерские технологии – это конкретные средства и формы работы (упражнения, игры, дискуссии, минилекции и пр.), которые использует тренер в ходе тренинга. Огромное количество тренерских технологий уже создано на сегодняшний день, однако их применение в конкретном тренинге должно полностью определяться его концепцией, а также клиентскими технологиями. Перечень тренерских технологий Тренинга развития психологической готовности к инновациям, а также его программа представлены в Приложении №4.

Таким образом, основной целью Тренинга развития психологической готовности к инновациям выступает повышение индивидуально-личностной эффективности воспитателя ДОУ за счет развития психологической готовности к инновационной деятельности. Как следствие, планируется снижение уровня проявлений ПДЛ воспитателей, поскольку была обнаружена обратная взаимосвязь между этими феноменами. Изменяя уровень психологической готовности к инновациям в сторону увеличения, мы можем рассчитывать на изменение уровня ПДЛ в сторону уменьшения. Следовательно, имея в виду обнаруженную взаимосвязь, становится возможным проверить эффективность Тренинга психологической готовности к инновациям через динамику ПДЛ воспитателей ДОУ.

3.5. Анализ результатов апробации Тренинга развития психологической готовности к инновациям

В разделе 3.2.1. данной работы показано, что средние значения психологической готовности к инновационной деятельности получили 80 человек (58%) обследуемой выборки воспитателей ДОУ (см. Рис. 1). Для

формирования контрольной и экспериментальной групп эти лица были случайным образом разделены пополам, соответственно, по 40 человек. В свою очередь, 40 человек экспериментальной группы составили 4 тренинговые группы по 10 человек в каждой.

Перед началом тренинговой работы были учтены показатели проявлений ПДЛ у контрольной и экспериментальной групп (доминантность, консерватизм, авторитарность, профессиональная агрессия, профессиональный догматизм). Сравнение с помощью критерия Манни-Уитни показывает, что значимых различий в проявлениях ПДЛ у контрольной и экспериментальной групп не найдено (Таблица 9), поскольку уровень статистической значимости (Asymp. Sig) по всем признакам превышает 0,05.

Таблица 9

Статистическое сравнение «входных» значений ПДЛ у контрольной и экспериментальной групп с помощью критерия Манна-Уитни

Test Statistics[a]

	доминантн_ фактор_E	консерв_ фактор_Q1	авторитарн	проф_агрессия	проф_ догматизм
Mann-Whitney U	783,500	685,000	708,000	609,000	784,500
Z	-,160	-1,126	-,889	-1,849	-,149
Asymp. Sig. (2-tailed)	,873	,260	,374	,064	,881

a. Grouping Variable: групп_перем

Спустя 6 месяцев после проведения психопрофилактической работы по программе Тренинга развития психологической готовности к инновациям, был произведен повторный замер проявлений ПДЛ воспитателей ДОУ. Период в 6 месяцев был выбран, с одной стороны, для учета процесса консолидации тренинговых навыков (нивелирования профессиональных деформаций), а с другой стороны – для учета продолжающегося воздействия профессии на личность воспитателя (развития профессиональной деформации). Сравнивая выраженность проявлений ПДЛ у контрольной и

экспериментальной групп «на выходе» (после проведения тренинга), были получены достоверно значимые различия (Таблица 10).

Таблица 10

Статистическое сравнение «выходных» значений ПДЛ у контрольной и экспериментальной групп с помощью критерия Манна-Уитни

Test Statistics[a]

	доминантн_после	консерв_после	авторитарн_после	проф_агрессия_после	проф_догматизм_после
Mann-Whitney U	239,000	124,000	236,500	15,500	245,500
Z	-5,453	-6,574	-5,462	-7,587	-5,336
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000

a. Grouping Variable: групп_перем

Как показывают статистические результаты, уровень значимости (Asymp. Sig) по всем проявлениям ПДЛ не превышает уровня 0,05. Следовательно, мы можем говорить о том, что спустя 6 месяцев произошли значимые изменения в выраженности проявлений ПДЛ у воспитателей ДОУ. Далее следует уточнить, каков характер этих изменений.

Для оценки изменений показателей ПДЛ, произошедших спустя 6 месяцев после первого замера, необходимо использовать статистический критерий для изучения связанных выборок (достоверности сдвига) – критерий Вилкоксона.

В контрольной группе (40 человек) изучение изменений, произошедших в показателях ПДЛ спустя 6 месяцев (без тренингового воздействия), показало наличие значимых изменений в доминантности (p=0,019), консерватизме (p=0), авторитарности (p=0,013) (Таблица 11).

Таблица 11

Изучение достоверности сдвига показателей ПДЛ в контрольной группе с помощью критерия Вилкоксона

Test Statistics[c]

	доминантн_ фактор_E - доминантн_ после	консерв_ фактор_Q1 - консерв_после	авторитарн - авторитарн_ после	проф_агрессия - проф_агрессия _после	проф_ догматизм - проф_догматиз м_после
Z	-2,354[a]	-3,824[a]	-2,475[b]	-,877[b]	-,719[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,019	,000	,013	,380	,472

a. Based on positive ranks.

b. Based on negative ranks.

c. Wilcoxon Signed Ranks Test

Направление изменений по указанным признакам можно выразить графически (Рис. 15).

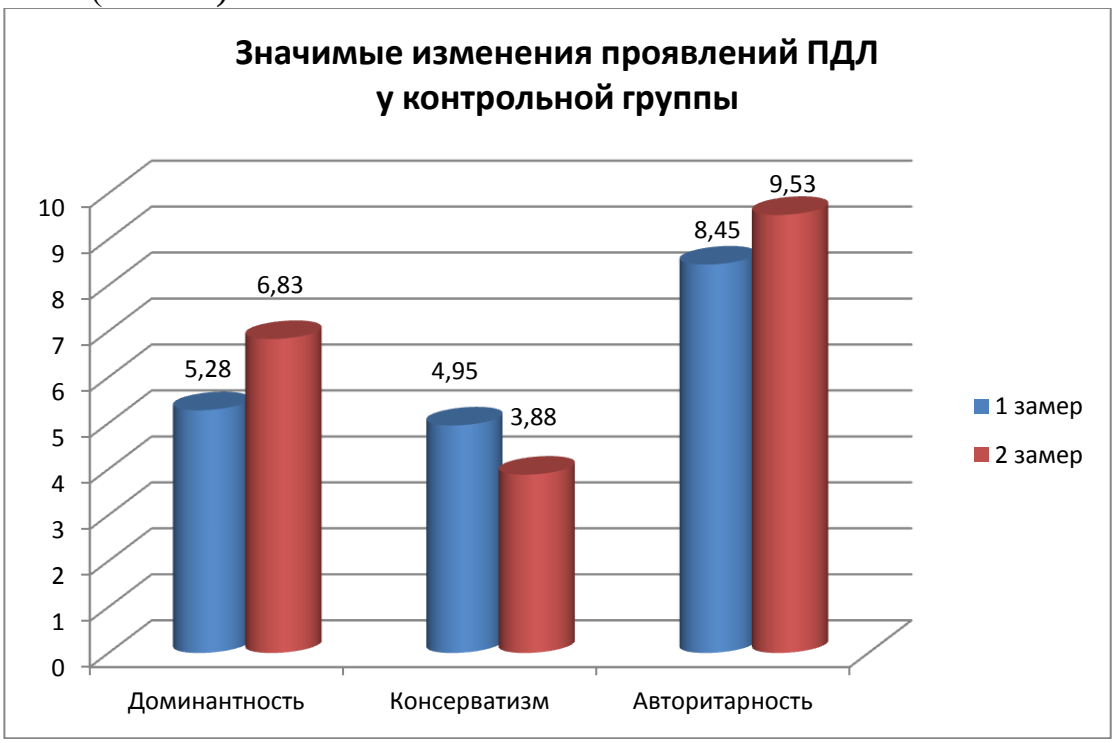

Рис. 15. Значимые изменения средних значений проявлений ПДЛ у контрольной группы (без тренингового воздействия).

Результаты исследований динамики ПДЛ у воспитателей контрольной группы показывают, что период 6 месяцев (без специального психологического воздействия) является достаточным для развития таких

проявлений профессиональной деформации личности как доминантность, консерватизм, авторитарность. Характерно, что все три эти показателя изменяются в сторону увеличения деформаций (напомним, что консерватизм – обратная шкала по методике Р. Кеттелла). Изменений (как прироста, так и спада) в профессиональном догматизме и профессиональной агрессии за этот период обнаружено не было. Возникновение убеждений против инноваций, настороженное отношение к новому (консерватизм) выступает в деятельности воспитателя ДОУ более динамической чертой личности, чем профессиональный догматизм (игнорирование нового знания, ориентация на прежний опыт). Очевидно, что закрепление в поведении и мышлении нерациональных стилевых особенностей происходит медленнее по сравнению с формированием негативного отношения к инновациям. Это еще раз подтверждает, что ведущее место в работе по психологической профилактике ПДЛ должно занимать изменение *отношения*, психологической установки к возможности применения нового опыта, нового знания в педагогической деятельности. Доминантность и авторитарность воспитателей значимо возрастают уже спустя 6 месяцев профессионального стажа. Вероятно, эти качества являются действием защитных механизмов психики – оправдания своей профессиональной стагнации через давление на окружающих, эксплуатирование своего авторитета.

В экспериментальной группе (40 человек) изучение сдвига показателей ПДЛ показало наличие значимых изменений по всем изучаемым признакам (Таблица 12).

Таблица 12

Изучение достоверности сдвига показателей ПДЛ в экспериментальной группе с помощью критерия Вилкоксона

Test Statistics[c]

	доминантн_фактор_Е - доминантн_после	консерв_фактор_Q1 - консерв_после	авторитарн - авторитарн_после	проф_агрессия - проф_агрессия_после	проф_догматизм - проф_догматизм_после
Z	-5,161[a]	-5,385[b]	-5,451[a]	-5,385[a]	-5,511[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000

a. Based on negative ranks.

b. Based on positive ranks.

c. Wilcoxon Signed Ranks Test

Качественные особенности этих изменений можно проследить на Рисунке 16.

Рис. 16. Значимые изменения средних значений проявлений ПДЛ у экспериментальной группы (после тренингового воздействия).

Данный рисунок показывает, что можно наблюдать достоверный сдвиг в сторону уменьшения выраженности всех ПДЛ у экспериментальной группы после проведения психопрофилактических мероприятий. Что означает

эффективность проделанной тренинговой работы и разработанной программы Тренинга развития психологической готовности к инновационной деятельности. Также эффективность апробации тренинга можно показать при сравнении данных вторичного исследования контрольной и экспериментальной групп (Рис. 17). В Таблице 10 уже была подтверждена статистическая достоверность этих различий.

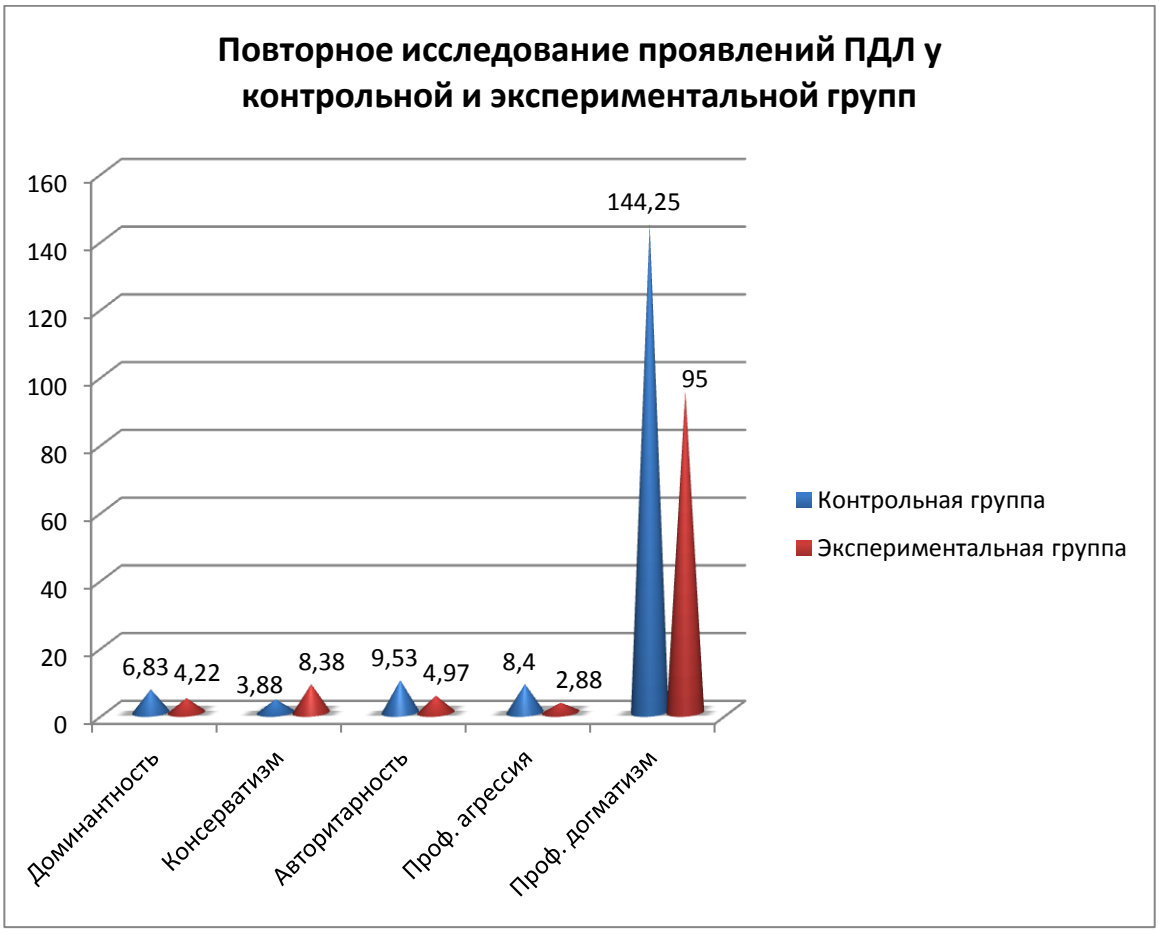

Рис. 17. Повторное исследование проявлений ПДЛ у контрольной и экспериментальной групп (средние значения).

Таким образом, проделанная психопрофилактическая работа показала свою эффективность в снижении проявлений ПДЛ воспитателей ДОУ через развитие психологической готовности к инновационной деятельности. Специалист, прошедший программу профилактики, обладает существенным преимуществом над коллегами: более конкурентоспособен, психически благополучен, обладает большей гибкостью мышления и поведения, способностью критически отнестись к результатам своего труда, не имеет

необходимости компенсировать свое профессиональное неблагополучие через давление на окружающих. Психологическая профилактика, основанная на рефлексивно-гуманистическом подходе, запускает механизмы осознания специалистом себя как субъекта деятельности, процессы осмысления и переосмысления шаблонных представлений, порождения новых форм и смыслов профессиональной педагогической деятельности. Кроме того, апробация разработанной программы Тренинга показала, что через развитие психологической готовности к инновациям возможно замедлить темп развития профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ. Негативные проявления личности воспитателя сказываются непосредственным образом на всех участниках педагогического процесса – воспитанниках, родителях, коллегах, руководстве. Личностно ориентированный тренинг, направленный на преодоление профессиональной стагнации, может существенно способствовать психологическому оздоровлению как образовательной среды в целом, так и отдельных ее представителей в частности. К сожалению, психологической профилактике профессиональной деформации личности воспитателя уделяется сегодня незаслуженно мало внимания, деятельность психологических служб в системе ДОУ по отношению к воспитателям либо слишком поверхностна, либо не вызывает доверия. Разработанная нами концепция психологической профилактики проявлений ПДЛ воспитателя вносит вклад в развитие практики психологического сопровождения личностного и профессионального развития субъекта педагогической деятельности. Следовательно, психологическая готовность к инновационной деятельности является необходимым условием психологической профилактики ПДЛ.

Выводы по Главе 3

1. Обработка данных психологической диагностики показала, что среди воспитателей ДОУ преобладают лица со средними значениями психологической готовности к инновационной деятельности (58%). Именно для них была успешно создана и применена программа развития, просвещения, профилактики профессиональной и личностной стагнации. Результаты исследования выявили, что высокие показатели психологической готовности к инновациям представлены единичными измерениями. В структуре феномена психологической готовности к инновационной деятельности особо выражены устойчивые личностные свойства – мотивы, рефлексия, интеллектуальная сфера, волевые качества. Более половины участников исследования демонстрируют низкую способность к функциональной перестройке своей деятельности, личности и мышления. В деятельности воспитателя это выражается в предпочтении старых, отживших методов обучения и воспитания, к формированию предвзятого отношения к отдельным воспитанникам и коллегам.

2. Полученные эмпирические данные позволяют выделить от 13% до 62% воспитателей с явными проявлениями профессиональной деформации личности (по таким проявлениям ПДЛ как доминантность, консерватизм, авторитарность, профессиональная агрессия, профессиональный догматизм). Данные профессиональные деформации личности по своему психологическому содержанию указывают на стагнацию профессионального развития – неспособность субъекта осваивать новые образовательные технологии, воспринимать критику, злоупотребление властными полномочиями.

3. Коэффициенты значимости Крускала – Уоллиса свидетельствуют о наличии статистически значимых различий в выраженности ПДЛ у лиц с высоким, средним и низким уровнем готовности к инновационной деятельности. Следовательно, установлен факт влияния психологической готовности к инновационной деятельности на выраженность проявлений

ПДЛ воспитателя ДОУ, причем влияния обратного. Чем выше уровень психологической готовности к инновациям, тем ниже выраженность проявлений ПДЛ.

4. Психологическая профилактика, основанная на рефлексивно-гуманистическом подходе, позволяет воздействовать на развитие личности субъекта труда как целостности, включая самосознание, мотивацию, эмоционально-волевую сферы, а также определяет выбор психологического тренинга как основной формы психологического воздействия. Целью Тренинга развития психологической готовности к инновациям выступает повышение индивидуально-личностной эффективности воспитателя ДОУ за счет развития психологической готовности к инновационной деятельности. Построение тренинга структурно отражает компоненты психологической готовности к инновационной деятельности как конструкта, предполагает развитие мотивационной, когнитивной, операциональной, эмоционально-волевой, творческой составляющей психологической готовности к инновациям. Психопрофилактическая работа по развитию готовности к инновационной деятельности обеспечивает, как следствие, снижение уровня проявлений ПДЛ воспитателей.

5. В естественных условиях профессиональной деятельности воспитателя положительная динамика ПДЛ (личностная деструкция) наблюдается уже через период в 6 месяцев. Это характерно для таких проявлений профессиональной деформации личности как доминантность, консерватизм, авторитарность. Изменений (как прироста, так и спада) в профессиональном догматизме и профессиональной агрессии за этот период не наблюдаются. Возникновение убеждений против инноваций на эмоциональном и интеллектуальном уровне (консерватизм) предвосхищает профессиональный догматизм воспитателя как совокупность неэффективных поведенческих паттернов. Доминантность и авторитарность воспитателей значимо возрастают уже спустя 6 месяцев профессионального стажа, что является отражением действия психологических защит – оправдания своей

профессиональной стагнации через давление на окружающих, злоупотребления отношениями доминирования-подчинения.

6. Статистическая обработка показателей ПДЛ в динамике, после тренингового воздействия, показала наличие достоверных сдвигов в сторону их снижения. Разработанная программа психологической профилактики, направленная на развитие пяти компонентов психологической готовности к инновационной деятельности, может адекватно применяться с целью уменьшения выраженности проявлений ПДЛ воспитателей ДОУ. Психологическая готовность к инновационной деятельности выступает основанием предупреждения негативных вариантов профессионального и личностного развития. Данная концепция тренинга пригодна для работы с представителями других профессий, однако это составляет предмет дальнейших исследований. Апробация разработанной программы Тренинга показала, что через развитие психологической готовности к инновациям возможно замедлить темп развития профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ.

Заключение

Научный интерес к проблеме профессионального становления личности сопряжен с развитием гуманистических представлений в науках о труде с разработкой и внедрением личностного, деятельностного и системного подходов. Классический тезис психологии труда о влиянии профессии на развитие личности дополняется представлениями о самодетерминации личности. Поиск глубинных детерминант и механизмов развития личности профессионала определяет актуальность вопросов саморазвития, самореализации, самосовершенствования субъекта труда.

Теоретический анализ профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения показал, что она не может считаться вполне благополучной в экономическом, социальном и психологическом плане. Высокие требования профессии к личности, уровень ответственности, напряженность, низкая престижность труда способствуют профессиональной деформации личности воспитателя. Однако действие этих негативных факторов не может напрямую определять динамику негативных личностных изменений. Закономерность детерминации ПДЛ воспитателя ДОУ, показанная в данной работе, полностью укладывается в формулу детерминизма С.Л. Рубинштейна: «…внешние причины действуют через внутренние условия». Таким внутренним условием детерминации ПДЛ, как подтвердили результаты эмпирического исследования, выступает психологическая готовность к инновационной деятельности.

Психологическая готовность к инновационной деятельности как психологический феномен имеет два аспекта – функциональный (готовность как состояние) и личностный (готовность как черта личности). Этот синтез определяет сложную внутреннюю структуру данного явления. Согласно полученным нами теоретическим и эмпирическим результатам, структуру психологической готовности к инновационной деятельности формируют мотивационный, когнитивный, операциональный, эмоционально-волевой,

творческий компоненты. В содержательном плане психологическая готовность представляет собой ресурс, преддиспозицию, потенциал развития личности в труде.

В настоящей работе впервые эмпирически верифицирована структура психологической готовности к инновационной деятельности как интегрального психического феномена. Выделение и обоснование компонентов психологической готовности к инновациям позволяет интегрировать данный конструкт в предметную область психологии труда.

Консервация профессионального опыта основывается на предпочтении одних способов решения трудовых задач в ущерб другим, наделение небольшого количества алгоритмов деятельности большим личностным смыслом. В нашей работе доказано, что истоки этой консервации лежат в самой личностной организации субъекта труда, системной негибкости личности, это и приводит в итоге к негативным деформациям. Неслучайно авторами психологических исследований подчеркивается особая роль творчества в деятельности педагога и воспитателя, творчества как самореализации интеллектуальных, функциональных, эмоциональных возможностей субъекта. На сегодняшний день уровень психологической готовности к инновационной деятельности воспитателей ДОУ можно охарактеризовать как средний, с тенденцией к снижению.

Данные экспертной оценки показали, что наиболее значимыми ПДЛ воспитателей выступают: авторитарность, доминантность, профессиональный догматизм, консерватизм, профессиональная агрессия. Они высокозначимо связаны с психологической неготовностью к новому опыту, знанию, поведению. Все выделенные ПДЛ воспитателя, даже профессиональная агрессия, детерминированы низкой психологической готовностью к нововведениям, что может объясняться компенсаторным действием защитных механизмов психики. Полученный результат отражает психологические проблемы не только социономических профессий в целом, но и педагогической деятельности, в частности. Это объясняется

интегральной, сложной структурой изучаемых нами феноменов – психологической готовности к инновационной деятельности и ПДЛ воспитателя. Таким образом, необходимым условием профилактики ПДЛ воспитателя выступает развитие психологической готовности к инновационной деятельности.

В диссертационном исследовании разработан Тренинг развития психологической готовности к инновациям, концептуальная основа которого может использоваться как универсальный шаблон для тренировки данного явления, однако его содержательное наполнение должно быть специфическим по отношению к определенной профессии. Повышение уровня психологической готовности к инновационной деятельности опосредует психопрофилактическую работу по снижению уровня ПДЛ воспитателя. Эту работу целесообразно выстраивать в ключе рефлексивно-гуманистического подхода к личности, с использованием всех возможностей психологического тренинга.

Сравнительное эмпирическое изучение ПДЛ воспитателей ДОУ, подвергавшихся и не подвергавшихся тренинговому воздействию, позволило сделать вывод о динамике деформаций. Без дополнительного воздействия, в естественных условиях труда, в первую очередь развиваются доминантность, консерватизм, авторитарность. Это означает, что неготовность воспринимать новое компенсаторно отражается, в первую очередь, на характере межличностных отношений – властности, нетерпимости воспитателя к недостаткам воспитанников и коллег, а также в настороженном отношении ко всему новому. Гораздо медленнее развиваются такие профессиональные деформации личности воспитателя как профессиональный догматизм и профессиональная агрессия, что определяет вторичный характер и тяжеловесность этих деформаций. Результаты экспериментальной группы показывают, что психопрофилактическая работа, основанная на рефлексивно-гуманистическом подходе, дает возможность существенно

снизить проявления профессиональной деформации личности воспитателя через развитие психологической готовности к инновационной деятельности.

Таким образом, в данной работе впервые описан алгоритм психологической профилактики ПДЛ через повышение инновационного потенциала личности воспитателя. Такая работа представляется предельно эффективной в связи с ее теоретической обоснованностью и личностной ориентированностью. Проанализировано содержание понятия «психологическая готовность к инновационной деятельности», представлена и эмпирически верифицирована структура данного феномена, что повышает меру его наукоемкости. Полученные результаты исследования применимы в деятельности по управлению, планированию, сопровождению личностного и профессионального развития воспитателя ДОУ.

Доказанные особенности детерминации ПДЛ воспитателя уровнем его психологической готовности к инновациям позволяют применить адекватные психологические меры для его профессионального развития. Целью Тренинга развития психологической готовности к инновациям выступает повышение индивидуально-личностной эффективности воспитателя ДОУ за счет развития психологической готовности к инновационной деятельности. Построение тренинга структурно отражает компоненты психологической готовности к инновационной деятельности как конструкта, предполагает развитие в тренинге всех ее составляющих. Психопрофилактическая работа по развитию готовности к инновационной деятельности предполагает, как следствие, снижение уровня проявлений ПДЛ воспитателей.

Перспективы дальнейших теоретических и эмпирических исследований связаны с углубленным изучением динамики профессиональной деформации личности воспитателя с точки зрения возможностей психологической профилактики, а также с разработкой программ развития готовности к инновациям для специалистов разных сфер труда.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегии жизни. – М.: Мысль, 2001. – 301 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории / под ред. К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского. – М., 1995. – С. 27–48.
3. Агаркова, Е.И., Чернышова, В.М. Профилактика возникновения профессиональной деформации в деятельности педагога. Рабочая тетрадь. - Тамбов: ТОИПКРО, 2010. – 28 с.
4. Адольф, В.А., Ильина, Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / Агентство образования адм. Краснояр. края, Краснояр. краев. ин-т повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования. – Красноярск: Поликом, 2007. - 190 с.
5. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: Схемы и тесты. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 207 с.
6. Александрова, Е.А. Педагогические команды как средство активизации инновационной деятельности образовательных учреждений: дисс… к. пед. н.: 13.00.01, 2007.
7. Аллахвердов, В.М. Эволюция методологических принципов научного исследования в истории психологии. Грант РГНФ. – [Электронный ресурс]: http://www.psy.spbu.ru/attachments/article/ 823/Allahverdov%20evolyucia.pdf
8. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
9. Ангеловски, К. Учителя и инновации. - М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
10. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 433 с.

11. Андреева, Е.А. Формирование психологической готовности будущих специалистов социальной сферы к инновационной деятельности: дисс… к.психол.н.: 19.00.03, 2013.

12. Аношкина, В.Л., Резванов, С.В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы). - Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.

13. Анциферова, Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. – 1981. – № 2. – С. 8–18.

14. Анцыферова, Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В. А. Бодрова. – М., 1991. – С. 27–42.

15. Асмолов, А.Г. Психология в век психологии // Вопросы психологии. 1999. – № 1. – С. 3-12. – С. 7.

16. Ашикова, С. Воспитатель и родители. Дошкольное воспитание - №10, 2004. - С. 44-47.

17. Бабанский, К.Ю. Рациональная организация учебной деятельности – М.: Знание, 1981. – 96 с.

18. Барабаш Е.Ю. Развитие профессионализма воспитателя дошкольного образовательного учреждения: автореферат дисс… к.психол.н.: 19.00.13, 2003.

19. Барменкова, В.В. Формирование психологической готовности предприятия к внедрению нормирования интеллектуального труда, 2010. – [Электронный ресурс]: http://xn--c1aaobnpcbfin3c.xn--p1ai/article.htm.

20. Безносов, С.П. Профессиональная деформация и воспитание личности// Психологическое обеспечение социального развития человека. – Вып 13. – Л, 1989.

21. Безносов, С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 271 с.

22. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. - 528 с.

23. Бодалев, А.А. Психология о личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.

24. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

25. Борисова, Е.М., Логинова, Г.П. Индивидуальность и профессия. - М.: Знание, 1991. - 80 с.

26. Брушлинский, А.В. Проблема психологии субъекта. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 221 с.

27. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.

28. Вайнер, Э.Н. Формирование здоровьесберегающией среды в системе общего образования // Валеология. - 2004. - №1. - С.21-26.

29. Вачков, И.В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъективного подхода к групповой работе. – М.: Речь, 2004. – 272 с.

30. Вержицкая, Е.Н., Козлова, Н.В. Личностно-профессиональное развитие педагогов в условиях модернизации образования. Работа выполнена при поддержке АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 годы)», рег. № 2.2.2.4/6926.

31. Вержицкий, Г.А., Щеголенкова, Е.С., Вержицкая, Е.Н. Исследование социально-психологических факторов готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях новой системы оплаты труда // Учитель Кузбасса. – 2010. – № 2(13). – С. 48-54.

32. Вершловский, С.Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя. – Л.: Знание, 1983. – 32 с.

33. Водопьянова, Н.Е Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2011. – 160 с.

34. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

35. Волков, Д.А. Деформации профессиональной деятельности: дис. … к.психол.н: 19.00.13. – М., 2004. – 130 с.

36. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6-ти т. - М.: Научное наследство, 1982-1984.

37. Геллерштейн, С.Г. К вопросу о профессиональной типологии // История советсвкой психологии труда: тексты / под. Ред. В.П. Зинченко, В.М. Мулякова, О.Г. Носковой и др. – М.: Изд-во Московского университета, 1983. – с. 105-130.

38. Герасимов, Г.И., Илюхина, Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы, Ростов н/Д: НМД «Логос», 1999. – 136 с.

39. Головин, Г.В. Педагогические мастерские как средство профессионально-личностной подготовки учителя. - Дисс… канд. пед. наук. - М., 1997.- 132 с.

40. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе. – М., 1965. – 223 с.

41. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 г.

42. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии. – Л.: Издательство Ленинградского университет, 1988. – 560 с.

43. Григорьева, М.В. Психология труда. – М.: Высшее образование, 2006. – 192 с.

44. Дафт, Р. Теория и практика организации для психологов и экономистов. - М.: Издательство: Прайм – Еврознак, 2009. – 384 с.

45. Демиденко, Н.Н. Психология модернизации высшей школы. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – 230 с.

46. Демиденко, Н.Н. Психология труда учителя. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. – 176 с.

47. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та. – Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752 с.

48. Дмитриев, М.Г., Белов, В.Г., Парфенов, Ю.А. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков. (Части 1-3). — СПб.: ЗАО «ПОНИ», 2010. – 316 с.

49. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2005 (выпуск 8). – С. 26-44.

50. Дружилов, С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.

51. Дружинин, В.Н. Психология. - СПб.: Питер, 2001. — 656 с.

52. Душков, Б.А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: словарь. – М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. – 848 с.

53. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.

54. Елканов, С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.

55. Жалагина, Т.А. Мотивационная профилактика кризисов психического развития // Вестн. Твер. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. – 2009. – № 6. – С. 4–10.

56. Жалагина, Т.А. Профессионально-личностное самоопределение субъекта труда: профилактика и коррекция профессиональной деформации личности // Актуальные проблемы психологии управления: коллективная монография. – Тверь: ТвГУ, 2004. – С. 169–180.

57. Жалагина, Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: дис. … д-ра психол. наук. – Тверь, 2004. – 309 с.

58. Жалагина, Т.А. Психология понимания и преодоления профессиональной деформации личности преподавателя // Мир образования - образование в мире. – 2004. – № 1. – С. 101.

59. Журавлев, А.Л. Психология совместной деятельности. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 628 с.

60. Журавлев, А.Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования // Совместная деятельность: методология, теория, практика. - М.: Наука, 1988. – С. 19-36.

61. Журавлев, А.Л., Соснин, В.А., Красников, М.А. Социальная психология. - М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2006. - 416 с.

62. Захарова, Е.А. Требования к профессиональному развитию педагогов в условиях последипломного образования // Молодой ученый. – 2011. – №3. – Т.2. – С. 115-117.

63. Зеер, Э.Ф. Психология профессий. - М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

64. Зеер, Э.Ф., Конюхова, Е.Т. Психологические факторы влияния установки педагогов на инновационную деятельность // Образование и наука. - 2010. - № 4 (72). - с. 41-49.

65. Зеер, Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.

66. Ибатуллина, Е.Ю. Готовность педагога к инновационной деятельности как фактор коррекции профессионального консерватизма: дисс…. канд. психол. наук: 13.00.01, 2013.

67. Карпова, Ю.А. Инновации, интеллект, образование. – М.: РЦИС, 1998. – 213 с.

68. Кваша, В.П. Управление инновационными процессами в образовании: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Минск, 1994. – 171 с.

69. Кинелев, В. Образование и цивилизация // Высшее образование в России – 1996. – №3.

70. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига: ИПП «Эксперимент», 1995. – 176 с.

71. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 224 с.

72. Климов, Е.А. Психология профессионала. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996 — 400 с.

73. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-н-Д.: Феникс, 1996. – 512 с.

74. Клочко, В.Е., Галажинский, Э.В. Психология инновационного поведения. - Томск: Томский государственный университет, 2009. - 240 с.

75. Ковалёва, Л.И. Кризис системы образования // Социологические исследования. - 1994. - №3.

76. Козлова, А.В. Профессиональная деформация и духовность личности // Профессиональная деформация и проблемы профессионализма: сб. науч. тр. – М., 2003. – Вып. 7.

77. Колесникова, И.А. Основы технологической культуры педагога. - СПб.: Дрофа, 2003. – 285 с.

78. Колушова, Л.В. Акмеологические факторы продуктивности и профессионализма воспитателя детского сада: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13: Шуя, 2001. - 221 с.

79. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 - М.: АПКиПРО, 2002. - 24 с.

80. Коптяева, О.Н. Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности: дисс… канд. психол. наук: 19.00.07, 2009.

81. Краснорядцева, О.М., Баланев, Д.Ю., Щеглова, Э.А. Диагностические возможности опросника «Психологическая готовность к инновационной деятельности» // Сибирский психологический журнал. - 2011. - № 40. - С.164-175.

82. Кузьмин, С.В. Организация инновационной деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения: Методические рекомендации. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2001.

83. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Издательство ЛГУ, 1967. – 146 с.

84. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.

85. Лаврентьев, Г.В., Лаврентьева, Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. - Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002 - 156 с.

86. Лазарев, В.С. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы // Педагогика – 2003. – № 3. – С. 17 – 25.

87. Левитан, К.М. Личность педагога: Становление и развитие. – Саратов: СГУ, 1990. – 168 с.

88. Левитан, К.М. Профессиональное развитие личности педагога в послевузовский период: автореферат дисс… д. пед. наук: 13.00.01. – 1993.

89. Леонова, А.Б. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. – М.: РАДИКС, 1995. – 444 с.

90. Ливенцева, О.В. Психологическая готовность руководителей среднего звена к деятельности в неблагоприятных ситуациях (на примере аппарата управления Буровой компании): дисс.... канд. психол. наук. — М., 2002.

91. Липатова, Е.О. Психолог в дошкольном учреждении // Профессия Психолог / сост. Л.А. Максимова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2010. - 40 с.

92. Лихачев, Б.Т. Педагогика. — М.: Юрайт-М, 2001. — 607 с.

93. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Под ред. Л.М. Митиной – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.

94. Лукашевич, Н.П. Психология труда. – К.: МАУП, 2004. - 112 с.

95. Лукьянова, М.И. Развитие психолого-педагогической компетентности учителя: автореф. дис. … д-ра психол. наук. – М., 1995. – 27 с.

96. Лунегова, Л.Н. Портрет воспитателя дошкольного учреждения в аспекте личностно-ориентированного подхода // [Электронный ресурс]: http://50ds.ru/psiholog/6656-portret-vospitatelya-doshkolnogo-uchrezhdeniya-v-aspekte-lichnostno-orientirovannogo-podkhoda.html.

97. Лысенко, Е.М. Профилактика профессиональных деформаций у дефектологов: психолого-педагогический аспект // Проблемы социальной психологии личности. – Саратов: СГУ, 2008.

98. Майер, А.А. Профессиональные деформации педагога дошкольного образования// Управление. - №6. - 2010.

99. Малкина-Пых, И.Г. Возрастные кризисы взрослости. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 416 с.

100. Марищук, В.Л. Психологические основы формирования профессионально важных качеств: автор. дисс… доктора психол. наук. - Л., 1982.

101. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

102. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения. – СПб.: Речь, 2005. – 445с.

103. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности: избр. психол. тр. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 543 с.

104. Митина, Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России. – 2005. – №7. – С.49.

105. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

106. Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Флинта, 2001. – 192 с.

107. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.

108. Наследов, А.Д. Применение математических методов в психологии: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – 208 с.

109. Недосека, О.Н. Особенности профессионального сознания воспитателя дошкольного образовательного учреждения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07: СПб., 2000. - 207 с.

110. Новиков, Б.Д. Психологические особенности возникновения профессиональных деформаций сотрудников исправительно-трудовых учреждений. Дис. … канд.психол.наук. – М., 1989.

111. Новикова, С.Т Человек в природе и обществе. – М.: МНЭПУ, 2000. – 300 с.

112. Новикова, Т.Г. Проектирование и экспертиза инновационной деятельности в образовании. - Вып. 12. - М.: ЦРСДОД, 2001. - 64 с.

113. Новое педагогическое мышление/ Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.

114. Носкова, О.Г. Психология труда / Под ред. Е.А. Климова. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 384 с.

115. Обухова, Л.Ф. Профессиональное становление учителя в региональной системе непрерывного педагогического образования: автореферат дис… канд. пед. наук. – Комсомольск-на-Амуре, 2002. – 21 с.

116. Общая и профессиональная педагогика: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. - Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. - Кн.1 - 174 с.

117. Огнев, А.С. Организационное консультирование в стиле коучинг. – СПб: Издательство «Речь», 2003. – 172 с.

118. Организационная психология / сост. и общая редакция Л.В. Винокурова., И. И. Скрипюка. – СПб. Питер, 2000. – 512 с.

119. Организационно-экономическая психология: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченок. – Мн.: Харвест, 2004. – 432 с.

120. Орел, В.Е. Исследование профессиональной деформации личности на уровне представлений о профессии // Актуальные проблемы естественных и гуманитарных наук: Психология: Тезисы юбилейной конференции. – Ярославль, 1995. – С. 43-46.

121. Орел, В.Е. Особенности проявления психического выгорания в когнитивной сфере // Социальный психолог: человеческий фактор: журнал для психологов. – Ярославль, 2003. – Вып. 2 (6). – С. 61–67.

122. Орел, В.Е. Профессиональное развитие личности // Общая и прикладная психология. Хрестоматия. – М.: Ярославль, 2001. – С. 358–378.

123. Павлова, Л.С. Профилактика проявлений профессиональной деформации личности учителя (на примере учителя средней школы): дисс… канд. психол. н.: 19.00.03. – Тверь, 2011.

124. Панько, Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. Минск: Высшая школа, 1986. – 157 с.

125. Педагогическая психология / Под ред. Н.В. Клюевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.

126. Петренко, А.А. Проблема развития инновационных процессов в российском образовании и кадрового обеспечения его организации в контексте Болонских соглашений // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 148-155.

127. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

128. Подвойский, В.П. Методология, теория и педагогические технологии преодоления профессиональной деформации руководителей социально-культурных учреждений: автореф. дисс. … д-ра пед наук.: 13.00.05 / Москва, 1998. – 52 с.

129. Подольская, Е.А. Педагогика и психология высшей школы. – Харьков: Издательство НУА, 2010.

130. Полякова, Н.Е. Профилактика эмоционального выгорания в педагогической деятельности // [Электронный ресурс] http://io.nios.ru/index.php?rel=32&point=13&art=1007.

131. Практическая психодиагностика: методики и тесты/ под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2001. - 672 с.

132. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. - 528 с.

133. Пригожий, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия / Социальные проблемы инноватики. – М.: Политиздат, 1989. – 271 с.

134. Программа повышения квалификации воспитателей дошкольных образовательных учреждений «Содержание и теория дошкольного образования в условиях внедрения ФГТ на основе основной общеобразовательной программы «Успех». – Биробиджан: ОблИПКПР, 2011. – 32 с.

135. Проект «Профессиональный стандарт педагога». Распоряжение правительства РФ № 224-р от 29.11.2012.

136. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: Под общ. ред. Л.М. Митиной – М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 368 с.

137. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Академия, 2001. – 480 с.

138. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / Под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2010. – 816 с.

139. Психологическое сопровождение выбора профессии / Научно-методическое пособие под ред. Митиной Л.М. – М.: Издательство «Флинта», 1998. – С. 3-4.

140. Психология в управлении человеческими ресурсами / под ред. Т.С. Кабаченко. — СПб.: Питер, 2003. — 400 с.

141. Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. - СПб.: Питер, 2006. - 607 с.

142. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / Под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 120 с. – № 3.

143. Радугин, А.А., Радугина, К.А. Введение в менеджмент: социология организаций и управления. – Воронеж, 1995.

144. Ракова, И.В. Формирование психологической готовности педагогов к использованию инноваций в информационно-образовательной среде школы: дисс… канд. пед. наук: 13.00.08, 2011.

145. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов / Е. И. Рогов. – М.: Владос, 1998. – 494 с.

146. Романова, Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. – Мытищи: Талант, 1996. – 144 с.

147. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

148. Рубцова, Н.Е., Леньков, С.Л. Статистические методы в психологии. – М.: УМК «Психология», 2005. – 384 с.

149. Свенцицкий, А.Л. Социальная психология управления. – Л.: ЛГОЛУ им. А.А. Жданова, 1986. – 175 с.

150. Секач, М.Ф. Психология здоровья. - М.: Академический проект, 2005. – 192 с.

151. Сидоренко Е.В. Технология создания тренинга. – СПб.: Издательство «Речь»; ООО «Сидоренко и Ко», 2008. – 336 с.

152. Сластенин, В.А. и др. Педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 2011 – 380 с.

153. Сластенин, В.А., Подымова, Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. - М.: Магистр, 1997.

154. Сорокин, П.А. Общедоступный учебник социологии: статьи разных лет. – М., 1994. – 560 с.

155. Софинский, Н. Нормирование труда: отечественные реалии и перспективы // Человек и труд – 1998 – №12 – С. 83-86.

156. Столин, В.В. Самосознание личности. – М. : МГУ, 1983. – 284 с.

157. Сыманюк, Э.Э. Диссеминация в образовании как условие преодоления консервативного педагогического опыта // Журнал Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 37-45.

158. Сыманюк, Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. – М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2004. – 319 с.

159. Татарникова, Н.С. Организационно-педагогические основы совершенствования деятельности педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: автореферат дисс… канд. пед. наук: 13.00.01. – Н. Новгород, 1998.

160. Толочек В.А. Современная психология труда. – СПб.: Питер, 2008. - с. 250.

161. Трунов, Д.Г. О профессиональной деформации практического психолога // Психологическая газета. – 1998. - № 1. – с.12-13.

162. Тюлю, Г.М. Управление развитием инновационного потенциала педагогических кадров в школе // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации: Монографический сборник. – Томск: ЦПКЖЖ, 2002. – С. 171-178.

163. Уварова, Г.Н. Профилактика проявлений профессиональной деформации личности медицинских сестер лечебных учреждений различного профиля: дисс… конд.психол.н. – 19.00.03. – Тверь, 2013.

164. Улыбин, С.В. Психологические факторы, влияющие на профессиональную деятельность человека // Мир психологии. – 2008. – № 4. – С. 262–268.

165. Фаерман, М.И. Комплексный социально-психологический подход к предупреждению сопротивлений нововведениям персонала (на примере организаций малого и среднего бизнеса): автореферат дисс…. канд. психолог. наук. - Ярославль, 2007. – 24 с.

166. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) / Система ГАРАНТ [Электронный ресурс]: http://base.garant.ru.

167. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

168. Филиппов, А.В. Работа с кадрами: психологический аспект. - М.: Экономика, 1990. – 167 с. - С. 142-148.

169. Фонарев, А.Р. Основные показатели деформаций личности профессионала / Ежегодник Российского Психологического общества. Психология и ее применение (исследователь практик). – М., 2002. – 117 с.

170. Фонарев, А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – с. 72-83.

171. Францева, Е.Н. Психологическая готовность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей: дисс…канд. психол. наук: 19.00.07, 2003.

172. Харитонова, Т.Г. Психологические условия оптимизации психопрофилактической деятельности психолога в дошкольном образовательном учреждении: дис… канд. психол. наук: 19.00.07. – Н.Новгород, 2004. – 216 с.

173. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.

174. Хомерики, О.Г., Поташник, М.М., Лоренсов, А.В. Развитие школы как инновационный процесс. – М: Новая школа, 1994. – 62 с.

175. Хрусталева, Т.М. Специальные способности учителя в процессе его профессионального становления // Вестн. ПГПУ. Сер. 1, Психология. – 2001. – № 1. – С. 45–55.

176. Шадриков, В.Д. Проблемы профессиональных способностей. – М.: Инфра-М, 2002.

177. Шикун, А.Ф. Психология понимания и преодоления профессиональной деформации преподавателя вуза // Мир образования - образование в мире. – 2004. – № 1. – С.101–115.

178. Юрченко, Е.В. Содержание и методы преодоления профессиональной деформации учителя в работе педагога-психолога: дис. … канд. пед. наук / Ю. В. Юрченко. – Уссурийск, 2000. – 184 с.

179. Amabile, T.M. Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do // California Management Review. - 1997. - V. 40 no. 1. - P. 39-58.

180. Amabile, T.M. The Social Psychology of Creativity: A Coponential Conceptualization // Journal of Personality and Social Psychology. - 1983. - V. 45. No. 2. - P. 357-376.

181. Berkhout, G., Van Der Duin, P., Hartmann, D., Ortt, R. Innovation in a Historical Perspective // in G. Berkhout, P. Van Der Duin, D. Hartmann, R.Ortt (Eds.): The Cyclic Nature of Innovation: Connecting Hard Sciences with Soft Values/ Volume 17 of the book series: Advances in the Study of Entrepreneurship, Innovation & Economic Growth, Emerald Group Publishing Limited, Elsevier Ltd. – 2007. - pp. 7–24.

182. Biernat, M. Motives and Values to Achieve: Different Constructs With Different Effects // Journal of Personality. - 1989. - V. 57. - Issue 1.

183. Brachos, D., Kostopoulos, K., Soderquist, K.E., Prastacos, G. Knowledge effectiveness, social context and innovation // Journal of Knowledge Management. – 2007. - Vol. 11. - № 5. - pp. 31-44.

184. Cheng, C.Y., Shiu, E.C. Re-innovation: The construct, measurement, and validation // Technovation. – 2008. - №28. - pp. 658–666.

185. Crazier, M. L'enterprise a 1'econte. Apprendre le management postindustriale. - P., 1991.

186. Csikszentmihalyi, M. The Creative Personality // Psychology Today. - 1996. - July / August. - P. 37-40.

187. Deci, E.L. Intrinsic Motivation. N.Y., 1975.

188. Domino, G., Short, J., Evans, A., Romano, P. Creativity and Ego Defense Mechanisms: Some Exploratory Empirical Evidence // Creativity Research Journal. - 2002. - V. 14. - Issue 1. - P. 17-253.

189. Edquist, C. Systems of innovation: perspectives and challenges // The Oxford Handbook of Innovation/ Fagerberg, J., Mowery, D.C., Nelson, R.R. (Eds.), NY: Oxford University Press, 2005. - pp. 181–208.

190. Hellstroem, T. Innovation as Social Action // Organization Articles. - Vol. 11(5). - 2004. - pp. 631–649.

191. Hennesey, B.A. Self-determination Theory and the Social Psychology of Creativity // Psychological Inquiry. - 2000. - V. 11. - No. 4. - P. 293-298.

192. Maslach, C. Job burnout // Annual Review of Psychology. – 2001. Vo. 52.

193. Rogers, E.M. Innovation, Theory of // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. – 2004. - pp. 7540-7543.

194. Rogers, E.M. Evolution: Diffusion of Innovations // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. - 2004b. - pp. 4982-4986.

195. Ross R., Altmaier E. Handbook of Counseling for Stress at Work. – London: Sage Publication, 1999.

196. Thornton, P.I. The relation of coping. Appraisal and burnout in mental Health workers // J. Psychol. - 1992. - No 126 (3).

197. Thrash, T.M., Elliot, A.J. Achievement Motives: Concordance and Predictive Validity // Journal of Personality. - 2002. - V. 70. - No. 5.

198. West, M.A. Creativity and Innovation in Organizations, Management of // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. – 2004. - pp. 2895-2900.

Приложение 1

Результаты факторного анализа первичных данных по методике В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцевой «Психологическая готовность к инновационной деятельности»

Критерий КМО и сферичности Барлета = 0,780 (p<0,05)

	Первичные переменные		**Нагрузка**
Фактор 1 собственное значение = 30,11; % объясненной дисперсии = 33,4	Вопрос 21: Я думаю, что:	А. Мое стремление достигнуть успеха превышает стремление избежать неудачи.	,951
		Б. Мое стремление достигнуть успеха погашается стремлением избежать неудачи.	
		В. У меня стремление достигнуть успеха не очень выражено.	
	Вопрос 9. О себе я могу сказать, что	А. Я легко брошу шаблонную деятельность ради освоения новой.	,874
		Б. Я не откажусь от своих стереотипов, ради обретения новых.	
		В. Я могу заняться освоением новой деятельности, если это принесет материальную выгоду.	
	Вопрос 18. Если мне представится шанс, то я выберу работу:	А. с фиксированным жалованием и с ясным будущим.	,768
		Б. с таким жалованием, размер которого зависит от моей активности.	
		В. с очень большим жалованием, но неопределенным будущим.	
	Вопрос 19. Мне кажется, что:	А. Все гороскопы врут: от расположения звезд не зависит то, как я распоряжаюсь своей жизнью.	- ,756
		Б. В гороскопы надо верить безоговорочно: от судьбы не уйдешь.	
		В. Нет правды в том, что говорят гороскопы, но все же.., все же…	

	Первичные переменные		Нагрузка
Фактор 2 собственное значение = 26,91; % объясненной дисперсии = 28,85	Вопрос 6. Обычно я:	А. Тщательно планирую распорядок дня и стараюсь выдержать его.	,790
		Б. Планирую свой день, но всегда готов перестроить этот план.	
		В. Свой день планирую весьма условно: всего не предусмотришь.	
	Вопрос 12. Если в обществе откроются гарантированные возможности для организации предпринимательской деятельности	А. Я не буду ничего предпринимать.	,704
		Б. Я еще крепко подумаю о том, стоит ли их использовать.	
		В. Я попытаюсь реализовать эти возможности.	
	Вопрос 11. Когда в обществе назревают перемены, то	А. Я не жду от них ничего хорошего.	,611
		Б. У меня всегда остается надежда на лучшее.	
		В. Я начинаю их ждать и к ним готовиться.	
	Вопрос 20. Как правило, я:	А. Не спешу рисковать даже в условиях крайней необходимости.	,574
		Б. Рискну, если риск хорошо просчитывается.	
		В. Пойду на риск даже без тщательного просчета последствий.	
	Вопрос 17. Я думаю, что:	А. Жизнь это то, что судьба делает со мной.	,436
		Б. Жизнь это события, которые в ней случаются.	
		В. Жизнь это то, что я в ней делаю.	

	Первичные переменные		Нагрузка
Фактор 3 собственное значение = 15,14; % объясненной дисперсии = 16,63	Вопрос 7. Для меня свойственно то, что:	А. Там, где можно действовать привычным способом, я не буду изобретать новые способы.	,747
		Б. Необходимость действовать устоявшимся способом вызывает у меня скуку.	
		В. Я попытаюсь действовать по-другому, если привычные способы действия начинают меня утомлять.	
	Вопрос 16. Я привык:	А. Сам распоряжаться своей жизнью.	,656
		Б. Что мои проблемы берут на себя другие.	
		В. Что жизнь сама ставит проблемы и сама их разрешает.	
	Вопрос 4. Если вокруг меня (или со мной) что-то происходит:	А. Я всеми способами стараюсь удержать привычный образ жизни.	,597
		Б. Я старюсь понять суть происходящего и что-то изменить в привычном образе жизни.	
		В. Я постараюсь приспособиться к новым условиям, не меняя привычный для меня образ жизни.	
	Вопрос 1. Если бы представилась такая возможность, то я предпочел бы:	А. Открыть собственное дело.	,512
		Б. Поступить на ответственную должность в хорошо функционирующую компанию.	
		В. Спокойно работать в государственном секторе.	
Фактор 4 собственное значение = 9,31; % объясненной дисперсии = 10,02	Вопрос 3. Для меня характерно то, что:	А. Всякие изменения в жизни я переношу с трудом.	,667
		Б. Мне обычно удается легко принимать происходящие изменения.	
		В. Я устаю от привычного уклада жизни и ищу способы изменить его.	
	Вопрос 10. Возможности для организации нового образа жизни есть всегда	А. И я их обычно использую.	,534
		Б. Но у меня не хватает энергии на реализацию этих возможностей.	
		В. Но обычно нет желания.	
	Вопрос 14. Выберете поговорку, которая Вас наиболее устраивает:	А. Лучше синица в руке…	,457
		Б. Кто не рискует, тот не пьет…	
		В. Риск благородное дело, но не благодарное.	
	Вопрос 13. В ситуации, где рискуют другие:	А. Я вряд ли буду рисковать.	,433
		Б. Я, пожалуй, рискну тоже.	
		В. Я буду первым среди рискующих.	

	Первичные переменные		Нагрузка
Фактор 5 собственное значение = 3,72 % объясненной дисперсии = 4,49	Вопрос 5. Если есть выбор, то:	А. Я предпочту менее оплачиваемую, но творческую работу.	,803
		Б. Безразлично, какая работа, лишь бы хорошо платили.	
		В. Я предпочел бы работу, на которой я мог бы реализовать свои возможности.	
	Вопрос 2. Выберите подходящий ответ:	А. Меня обычно не утомляет монотонная работа.	,645
		Б. Я пытаюсь при первой возможности уклониться от монотонной работы.	
		В. Всякую монотонную работу можно превратить в творческое дело.	
	Вопрос 15. Мне нравится	А. Когда впереди нет никаких неожиданностей.	,556
		Б. Когда я полностью владею ситуацией.	
		В. Когда в жизни возникают неожиданные повороты.	
	Вопрос 8. Что касается меня, то:	А. Мне, как правило, трудно адаптироваться к новым условиям.	,477
		Б. Мне обычно не составляет труда адаптироваться к новым условиям.	
		В. Адаптация к новым условиям обычно требует от меня определенных усилий.	

Приложение 2

Бланк оценки выраженности профессиональных деформаций личности воспитателя ДОУ с помощью экспертной оценки

Уважаемые коллеги, определите, пожалуйста, ранг каждого из 11 поведенческих проявлений воспитателей ДОУ. При этом наиболее часто встречающемуся поведению присвойте ранг 1, наименее часто встречающемуся – ранг 11.

	Поведение воспитателей ДОУ	Ранг
1	Жесткая централизация педагогического процесса. Преимущественное использование распоряжений, указаний, наказаний. Нетерпимость к критике, переоценка собственных возможностей, потребность командовать детьми.	
2	Чрезмерная эмоциональность, самопрезентация. Деятельность — средство самоутверждения на фоне окружающих. Демонстрация своего превосходства.	
3	Стремление к упрощению профессиональных задач и ситуаций, игнорирование социально-психологических знаний. Склонность к мыслительным и речевым штампам. Преувеличенная ориентация на свой опыт.	
4	Превышение властных функций, склонность к распоряжениям, приказам. Требовательность и безапелляционность. Нетерпимость к критике.	
5	Проявление равнодушия, эмоциональной сухости и жесткости. Игнорирование индивидуальных особенностей детей. Негативное восприятие этических норм и правил поведения.	
6	Предубеждение против инноваций. Приверженность устоявшимся педагогическим технологиям. Настороженное отношение ко всему новому.	
7	Пристрастное отношение к инициативным, творческим и независимым детям. Выраженная склонность к оскорбительным замечаниям, занижению оценок, насмешкам и иронии.	
8	Фиксация на собственных личностных и профессиональных проблемах и трудностях. Преобладание обвинительных и назидательных суждений. Преувеличение значения своей профессиональной роли. Ролевое поведение за пределами учреждения.	
9	Склонность к морализированию. Вера в свою нравственную непогрешимость. Вербальная нетерпимость к ненормативным формам поведения. Неискренность чувств и отношений.	
10	Эмоциональные реакции и поведение, свойственные коллегам и детям. Асоциальные формы поведения.	

11	Подавление спонтанности, сдерживание самореализации, контроль за агрессивностью, ориентация на правила, инструкции, избегание серьезной ответственности. Стиль мышления инертный и несколько догматичный. Скупость эмоциональных проявлений, осмотрительность. В межличностных отношениях — высокая нравственная требовательность.	

Благодарим за сотрудничество!

Приложение 3

Формулы для расчетов значимости (K_J) и согласованности (W) экспертных оценок ПДЛ воспитателей

Для выявления значимости каждой переменной определялся коэффициент значимости (весомости) (K_j) по формуле:

$Кj = \frac{mn-Sj}{0{,}5mn(n-1)}$, где

m – число экспертов;

n – число ранжируемых переменных;

S_j – сумма рангов по каждой переменной.

Из проранжированных экспертами профессиональных деформаций (переменных) определялись наиболее значимые, для которых $K_j \geq K_{кр}$,

где $К_{кр}$ – критическая величина коэффициента значимости.

$Ккр = \frac{1}{n}$,

где n – Число ранжируемых параметров.

$К_{кр} = 0{,}1$, $K_j \geq 0{,}1$

Для проверки меры согласованности мнений экспертов (рядов проранжированных значений) относительно выраженности ПДЛ воспитателей, применялся множественный коэффициент конкордации (W), который рассчитывается по формуле:

$W = \frac{12 \cdot S}{K^2 \cdot N(N^2-1)}$, где

К – число ранжируемых переменных;

N – Число ранжируемых объектов;

S – Отклонение суммы квадратов рангов от средней квадратов рангов

$S = \sum(\sum^2) - \frac{(\sum\sum)^2}{\mathrm{N}}$

$$S = 30892 - \frac{526^2}{10} = 3224{,}8$$

$$W = \frac{12 \cdot 3224{,}8}{8^2 \cdot 11\,(11^2 - 1)} = 0{,}46$$

При интерпретации коэффициента конкордации следует помнить, что он принимает значения в интервале [0; 1]. При W = 1, можно говорить, что мнения экспертов совпали абсолютно и соответственно, чем ближе значения коэффициента конкордации к 0, тем меньше согласованность мнений экспертов.

W >0,7 – высокая степень согласованности мнений экспертов;

0,5<W≤ 0,7 – средняя степень согласованности мнений экспертов;

0<W≤ 0,5 – низкая степень согласованности мнений экспертов.

Приложение 4

Программа Тренинга развития психологической готовности к инновациям

Пояснительная записка

Тренинг развития психологической готовности к инновациям направлен на наращивание инновационного потенциала участников, раскрытие их возможностей по освоению и созданию новых форм и средств профессиональной деятельности. Теоретическую основу тренинга составляют представления о феномене «психологическая готовность к инновационной деятельности», изложенные в работах О.М. Краснорядцевой, Е.А. Андреевой, Э.Ф. Зеера, Е.Т. Конюховой, О.В. Левенцевой, И.В. Раковой, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина, а также о компонентах структуры психологической готовности к инновационной деятельности, выделенных и обоснованных в данном диссертационном исследовании.

Согласно проведенному исследованию, психологическая готовность к инновационной деятельности включает в себя пять компонентов: мотивационный, когнитивный, творческий, операциональный, эмоционально-волевой. При этом психологическая готовность к инновационной деятельности является фактором, влияющим на уровень развития профессиональной деформации: чем выше уровень психологической готовности к инновационной деятельности диагностируется у респондента, тем менее выражены у него проявления профессиональной деформации личности. Следовательно, данный тренинг может применяться для профилактики проявлений профессиональной деформации личности.

Эффективность тренинга эмпирически доказана относительно его применения для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Участие в данном тренинге показано воспитателям, переживающим необходимость интенсивного включения в инновационный процесс, а именно: применение в деятельности новых стандартов, форм, методов и

методик работы. Тренинг полезен для развития творческого и интеллектуального потенциала участников, мотивации труда, преодоления профессиональной стагнации.

Тренинг развития психологической готовности к инновациям разработан по технологии Е.В. Сидоренко [15].

Название тренинга для участников – «Расцвет в профессии».

Планируемый результат тренинга – повышение индивидуально-личностной эффективности воспитателя ДОУ за счет развития психологической готовности к инновационной деятельности.

Вид развития в тренинге – «отращивание» – повышение уровня выраженности психологической готовности к инновационной деятельности.

Векторная модель тренинга – «модель дома» (Рис. 1), предполагающая развитие пяти компонентов психологической готовности к инновационной деятельности: мотивационного, когнитивного, творческого, операционального, эмоционально-волевого.

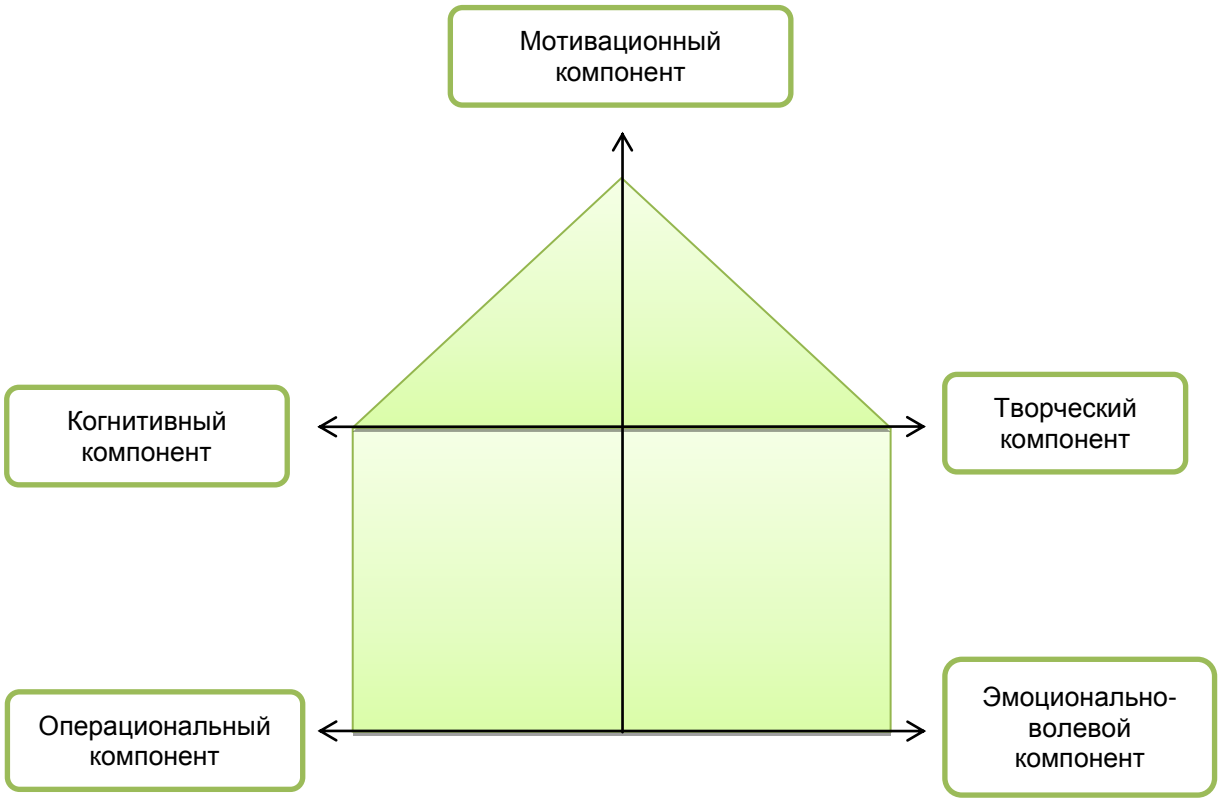

Рис. 1. Векторная модель Тренинга развития психологической готовности к инновациям.

Метафорическая модель тренинга – «модель цветка».

Наличие пяти психологических феноменов, подлежащих развитию в тренинге, определяет его длительность в 5 дней (Рис. 2), при этом на отработку каждого из пяти компонентов психологической готовности к инновациям отводится 1 день.

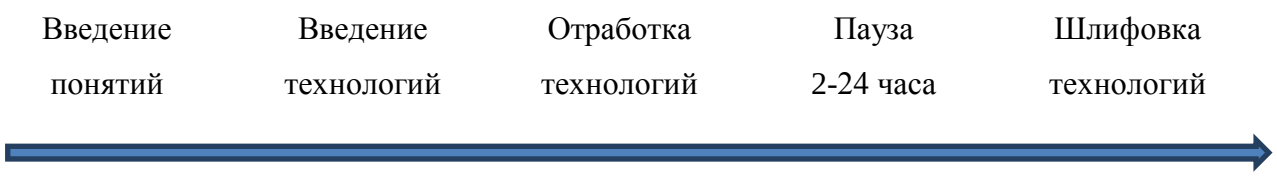

Рис. 2. Процесс тренинга как временная ось.

Клиентские технологии Тренинга развития психологической готовности к инновациям представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Клиентские технологии (алгоритмы)

Тренинга развития психологической готовности к инновациям

Векторы	Алгоритмы
Мотивационный	2. Осознать и оценить необходимость изменений в жизни и деятельности, возможности, потребности и проблемы.
	2. Сосредоточиться на приобретаемых выгодах от изменений, сформировать положительное отношение к новому.
	3. Составить план профессионального и личностного развития.
Когнитивный	1. Изучить какую-либо актуальную проблему.
	2. Оценить объем необходимых новых знаний.
	3. Разработать план действий по решению проблемы.
Операциональный	1. Сформулировать цель новой работы или действия.
	2. Спрогнозировать возможный результат.
	3. Принять решение, если результат отличается от прогнозируемого.
Эмоционально-волевой	1. Осознать свои страхи.
	2. Осознать свои сильные стороны, способности, возможности.

	3. Найти собственные способы самомобилизации и саморегуляции.
Творческий	1. Найти как можно большее количество решений проблемы.
	2. Найти одно самое оригинальное решение.
	3. Найти еще более оригинальное решение.

Список оборудования и материалов для тренинга:

Флипчарт и маркеры пяти разных цветов.

Пачка бумаги А4.

Ватманы.

Шариковые ручки.

Карандаши для рисования.

Фломастеры.

Ноутбук и проектор.

Бланки с Неоконченными предложениями.

Ножницы.

Цветные журналы (для составления коллажей).

Мяч.

Скрепки для бумаги.

Содержание занятий Тренинга психологической готовности к инновациям (тренерские технологии)

День 1. Развитие мотивационного компонента психологической готовности к инновациям

Задачи: знакомство с темой и структурой тренинга; определение базовых понятий мотивационной сферы; осознание мотивации труда воспитателя; поиск возможностей и путей повышения внутренней мотивации труда - профессиональной самореализации и саморазвития.

Знакомство участников.

Инструкция. Каждому участнику группы предлагается представиться. Каждый участник, представляясь, называет свое хобби, девиз жизни, а также те причины, которые способствуют или мешают его эффективной работе в качестве воспитателя. Представление ведется по кругу.

Обсуждение. Участники имеют право задавать любые вопросы.

Выработка правил групповой работы.

Инструкция. Ведущий предлагает следующие правила:

- не пользоваться мобильным телефоном;
- активное участие;
- правило Я-высказывания;
- все, что происходит в группе, не выносится за ее пределы (конфиденциальность).

Обсуждение. Участникам предлагается оценить эти правила и предложить какие-то свои.

Введение понятий.

Презентация участникам графической модели и структуры тренинга, феномена «психологическая готовность к инновационной деятельности» и его компонентов, определения запроса на дальнейшую работу.

Мини-лекция «Мотивация» [9, с. 138-140].

Мотивация, по мнению большинства ученых, — внешнее или внутреннее побуждение человека к деятельности, достижению целей. Соответственно мотиваторы — это те стимулы (внешние, внутренние), которые побуждают нас что-то делать или не делать (Рис. 3).

Если переводить на бизнес-язык, то в качестве внешней мотивации могут выступать некоторые из стимулов, указанных на схеме. К достижению целей сотрудника можно мотивировать бонусами, наградами, поэтому во многих организациях и внедряется управление по целям — это один из способов внешнего стимулирования: «выполнил план — получи заслуженную премию». Но внешнее стимулирование — это лишь одна сторона медали: как говорится, можно привести лошадь к водопою, но нельзя заставить ее пить. Очень многое зависит от внутренней мотивации: если у человека есть внутреннее стремление что-то сделать, то даже при отсутствии материального стимулирования он может достичь нужного результата. Если у сотрудника сильно желание учиться, познавать новое, испытывать себя в сложных ситуациях, то в качестве мотиватора в данном случае может выступать делегирование руководителем части своих полномочий, включение сотрудника в сложный и новый проект, назначение его ответственным лицом на каком-то мероприятии и т. д. Вспомните, есть ли среди ваших коллег люди с ярко выраженной внешней или внутренней мотивацией? В чем это выражается?

Рис. 3. Виды мотивации

Конечно, в идеале к вопросу мотивации нужно подходить системно: исходя из специфики должности, задач компании, создавать сбалансированную систему стимулирования.

Введение технологий.

Процесс развития мотивации к нововведениям содержит 3 шага:

шаг 1 – осознать и оценить необходимость изменений в жизни и деятельности, возможности, потребности и проблемы.

шаг 2 – сосредоточиться на приобретаемых выгодах от изменений, сформировать положительное отношение к новому.

шаг 3 - составить план профессионального и личностного развития.

Отработка технологий.

Шаг 1. Упражнение-медитация «Свободное плавание» [7, с. 142-143].

Значительную роль в судьбах людей играют сценарии жизни, которые те сочиняют для себя еще в детстве под воздействием обстоятельств и родительских предписаний. Эта тема подробно рассматривается в теории трансактного анализа Э.Берна. К выявлению неосознаваемых сценариев можно подойти и с помощью приемов ЭОТ.

Инструкция. Представьте, что вы корабль, плывущий куда-то по морю. Какой вы корабль? Какое море? С какой целью вы плывете? Плывите свободно, куда вам хочется. С какими трудностями вы встречаетесь по пути, или их нет? Что еще происходит с кораблем? В какой пункт назначения вы приплыли? Что происходит дальше? Как долго это продолжается и чем заканчивается ваше путешествие? Что вы поняли про себя, с какими тупиками встретились? Просмотрите историю про корабль, а потом мы обсудим результаты.

Пример 1. Одна из участниц, выполнявшая это упражнение, обнаружила, что все время пристает к одному и тому же острову и не может от него оторваться. Она уже хотела меня спросить, почему так происходит? Но вдруг сказала, что все поняла сама и не стала обсуждать эту тему дальше.

Пример 2. Другая участница группы обнаружила, что ее корабль плавает только в ограниченном, очень комфортном мире, который накрыт каким-то прозрачным, но непреодолимым куполом. Этот купол не дает ей проникнуть в более широкий и прекрасный мир. Она поняла, что эта картина определяется ее желанием оставаться маленькой, защищенной. После проработки этой проблемы, когда она парадоксально разрешила сдерживающим ее силам проникнуть в новый мир, она ощутила, что свободно может быть и там и там. Это придало ей уверенности, она почувствовала себя более взрослой.

Шаг 2. Упражнение «Я»-реальное и «Я»-идеальное [11].

Материалы: бумага, цветные карандаши для каждого участника.

Инструкция. Участникам раздаются по 2 листа бумаги и карандаши.

Ведущий просит нарисовать себя в «двух ипостасях»: «Я»-реальное и «Я»-идеальное.

Обсуждение:

-Когда вы чувствовали большее напряжение: когда рисовали идеальное или реальное?

-Как вы думаете, что вам необходимо предпринять, чтобы эти два понятия стали едиными?

Шаг 3. Групповая дискуссия «Путь к идеалу».

Инструкция. Участники группы предлагают варианты профессионального и личностного роста, которые приблизили бы их к «Я»-идеальному, а также располагают их на временной оси.

Обсуждение. В результате у группы формируется перечень поведенческих и стратегий, которые можно использовать для самореализации и саморазвития.

Перерыв 2 часа.

Шлифовка технологий.

Шаг 1. Упражнение «Неоконченные предложения».

Упражнение позволяет определить факторы, способствующие появлению профессиональной деформации, влиянию которых подвержен данный сотрудник, определить «сильные и слабые стороны» личности человека, которые способствуют или напротив не допускают развитие профессиональной деформации.

Материалы: бланки с неоконченными предложениями.

Инструкция. Участникам предлагается дописать следующие неоконченные предложения:

1. Воспитатель детского сада…
2. Обстановка, существующая в учреждении, действует на меня…
3. Мои коллеги…
4. Дети…
5. Проявление инициативы в моей работе…

6. Творчество в моей работе…
7. Грубость в обращении с детьми…
8. Если меня критикуют…
9. Я выполняю свою работу…
10. Мне говорят, что я в последнее время…
11. Свободное время я чаще провожу…
12. Окружающие относятся ко мне…
13. Однообразная, рутинная работа действует на меня…
14. Я хотел бы научиться…
15. Самое важное в моей жизни…
16. Когда со мной поступают несправедливо…
17. Мое руководство…
18. Неожиданное изменение ситуации действует на меня…
19. Больше всего я хотел бы работать…
20. Если бы я мог…

Обсуждение. Участники фиксируют внимание на факторах, способствующих или препятствующих профессиональному и личностному росту. Обсуждают свои «слабые» стороны, которые могут привести к развитию профессиональной деформации.

Шаг 2. Упражнение «Включение позитивной мотивации» [18].

Инструкция. Тренер предлагает участникам занять удобное положение, закрыть глаза и расслабиться; сосредоточиться на своих ощущениях. Далее тренер задает вопрос для всех: «Что делает вашу жизнь интересной (радостной, творческой и т.п.)? Что является «спусковым крючком» для возникновения интереса (радости, творчества и т.п.) в вашей жизни?»

Обсуждение. Через некоторое время, даваемое для индивидуальной визуализации заданной темы и выхода из состояния расслабленности, тренер предлагает участникам обсудить в группе результаты.

Шаг 3. Процедура «Планирование будущего» [10].

Инструкция. Ведущий предлагает написать приблизительный план своего будущего. Для начало необходимо выделить основные сферы, присутствующие в жизни каждого человека: семейная, профессиональная, досуговая.

В каждой сфере необходимо наметить главные достижения, которых вы хотели бы добиться, события, которые могут произойти или вы бы хотели, чтобы они произошли. Постарайтесь поставить более менее реальные цели и спрогнозировать реальные события. Теперь нужно выделить ближние и ближайшие цели, как этапы и пути достижения дальних целей. Можно расположить их в хронологическом порядке и даже написать приблизительные даты.

Обсуждение. Обратите внимание, нет ли противоречия между целями и событиями из разных областей вашей жизни? Может, они помогают друг другу, или не оказывают друг на друга никакого влияния. Постарайтесь согласовать их. Оцените свои собственные достоинства и недостатки, которые могут повлиять на успешность достижения различных целей. Определите пути преодоления этих недостатков. Отметьте все внешние препятствия на пути к вашим целям. Определите пути преодоления внешних препятствий. Оцените возможность резервных вариантов в разных сферах жизни (на случай непреодолимых препятствий или глубокого противоречия между целями из разных сфер жизни). С каких целей вы начнете практическую реализацию своего плана. Укажите конкретную дату.

Завершение работы.

Инструкция. Каждый участник тренинга по кругу делится своими чувствами и мыслями о прошедшем занятии.

День 2. Развитие когнитивного компонента психологической готовности к инновациям

Задачи: определение базовых понятий когнитивной сферы; пересмотр

имеющегося объема профессиональных знаний; поиск возможностей и путей получения новых знаний в своей профессии.

Разминка. Упражнение «Сочиняем сказку».

Инструкция. Ведущий начинает сказку с первого слова. Каждый участник по очереди прибавляет к сказке по одному слову.

Введение понятий.

Мини-лекция «Мышление и интеллект» [8].

Мышление — высшая ступень человеческого познания, процесс отражения в мозге окружающего реального мира, основанный на двух принципиально различных психофизиологических механизмах: образования и непрерывного пополнения запаса понятий, представлений и вывода новых суждений и умозаключений. Мышление позволяет получить знание о таких объектах, свойствах и отношениях окружающего мира, которые не могут быть непосредственно восприняты при помощи первой сигнальной системы. Формы и законы мышления составляют предмет рассмотрения логики, а психофизиологические механизмы — соответственно, психологии и физиологии. С точки зрения физиологии и психологии, это определение является наиболее верным.

Интеллект - это понятие определяется достаточно разнородно, но в общем виде имеются в виду индивидуальные особенности, относимые к сфере познавательной, прежде всего - к мышлению, памяти, восприятию, вниманию и пр. Подразумевается определенный уровень развития мыслительной деятельности личности, обеспечивающий возможность приобретать все новые знания и эффективно использовать их в ходе жизнедеятельности, - способность к осуществлению процесса познания и к эффективному решению проблем, в частности - при овладении новым кругом жизненных задач. Интеллект – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида.

Профессиональная компетентность — это способность педагога решать профессиональные проблемы, задачи в условиях профессиональной

деятельности. П*рофессиональная компетентность* — это сумма знаний и умений, которая определяет результативность и эффективность труда, это комбинация личностных и профессиональных качеств.

Компетентность — это личностная характеристика, а *компетенция* — это совокупность конкретных профессиональных характеристик.

К основным составляющим профессиональной компетентности относятся:

а) *интеллектуально-педагогическая компетентность* — умение применять полученные знания, опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности;

б) *коммуникативная компетентность* — значимое профессиональное качество, включающее речевые навыки, умение слушать, экстраверсию, эмпатию, способность конструировать обратную связь;

в) *информационная компетенция* — объем информации педагога о себе, учениках, их родителях, о коллегах;

г) *регулятивная компетентность* — умение педагога управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, способность к рефлексии, стрессоустойчивость.

Введение технологий.

Процесс развития когнитивной сферы воспитателя содержит 3 шага:

шаг 1 - изучить актуальную проблему.

шаг 2 - оценить объем необходимых новых знаний.

шаг 3 - разработать план действий по решению проблемы.

Отработка технологий.

Шаг 1. Групповая дискуссия «Трудности и проблемы работы воспитателя».

Инструкция. Участникам предлагается вспомнить как можно больше трудных ситуаций, с которыми они сталкиваются в своей профессиональной деятельности.

Обсуждение. В результате у группы получается обобщенный список проблем, возникающих в деятельности воспитателя. Этот перечень можно ранжировать по значимости.

Шаг 2. Деловая игра «Профессиональные знания воспитателя» [5].

Цель игры: выработка в группе максимального перечня знаний, которыми должен обладать воспитатель, единого взгляда на личностные и профессиональные качества, разработка на их основе модели интеллектуальной компетентности воспитателя.

Оборудование: ватман, маркеры, фломастеры.

Организационный этап.

Участники разделяются на две группы, для которых придумывается название. В группе выбираются: секретарь — для записи всех поступающих предложений, хранитель времени — для контроля времени, оратор — для защиты своей модели.

Этап «мозговой штурм».

Секретарь записывает любые мнения и предложения, даже самые нелепые и странные, поступающие от участников группы. После группового обсуждения выбираются 10 наиболее значимых и важных качеств, составляющих профессиональную компетентность педагога.

Оформительский этап.

На ватмане оформляется групповая модель профессиональной компетентности педагога: необходимо на одной половине изобразить профессионально компетентного педагога, а рядом записать десять его наиболее значимых качеств.

Демонстрационный этап.

Презентация модели профессиональной компетенции педагога, обоснование представленных профессиональных качеств. Время работы — 10 минут. После презентации каждый участник группы выбирает три наиболее важных, по его мнению, качеств из десяти представленных.

Обсуждение.

Участникам группы предлагается ответить на вопросы:

– С какими трудностями вы столкнулись при выполнении задания?

– Какими профессиональными знаниями должен обладать воспитатель?

– Что нового вы о себе узнали?

Шаг 3. Групповая дискуссия «Решение педагогических проблем».

Инструкция. Группа делится на 4 подгруппы. Каждая подгруппа берет первые 5 профессиональных проблем в деятельности воспитателя из перечня по результатам групповой дискуссии «Трудности и проблемы работы воспитателя». Далее подгруппы вырабатывают план по решению данных проблемы, а также оценивают объем необходимых профессиональных знаний.

Обсуждение. Группы комментируют, оценивают, дополняют результаты работы друг друга.

Перерыв 2 часа.

Шлифовка технологий.

Шаг 1-3. Рациональное упражнение «Полнота информации» [12].

Инструкция. Ведущий вводит для участников понятие «полнота информации»: характеристика степени нашей осведомленности о каком-то предмете. При этом имеются в виду не вся информация, а только имеющая для нас значение. Приводятся примеры:

Если мы знаем отчество какого-то человека (например Васильевич), то обладаем *полной* информацией. Если знаем, что отчество начинается на определенную букву (например «В»), то обладаем *частичной* информацией. Если вообще ничего не знаем про отчество этого человека, то можно сказать, что имеем *нулевую* информацию.

Если мы знаем, понимаем, используем на практике теорему Пифагора, то *полностью* ее знаем. Если знаем только формулировку (просто выучили), то это - *частичное* знание. Если про теорему знаем только то, что ее придумал Пифагор, то это *нулевое* знание теоремы. Хотя тут уже возможны

варианты. Если нам не интересно содержание теоремы, важно лишь сведение о ее авторе, то это знание можно назвать *полным*.

Если мы прочитали несколько раз «Войну и мир» Л.Н. Толстого, то не можем похвастаться тем, что *полностью* изучили это произведение, полностью его знаем. Во-первых, объем информации слишком велик для запоминания. Во-вторых, весьма маловероятно, что современный читатель может понять все социальные подтексты, вложенные в роман автором.

В реальной жизни человек так же:

- (первый случай) о чем-то имеет полную информацию,

- (второй) о чем-то не имеет полную информацию, но может ее получить,

- (третий) о чем-то не имеет полную информацию и не может ее получить.

Состояние тревоги в основном связано с тем, что человек не знает полной информации о каком-то объекте или явлении, представляющем высокую значимость:

- человек, летящий в самолете, тревожится из-за того, что не знает состояние исправности самолета, всех погодных и прочих условий.

- родитель, ждущий задержавшегося на улице ребенка, тревожится из-за того, что не знает, где сейчас находится его любимое чадо и почему он не отвечает на звонки.

- ребенок тревожится на сочинении по «Преступлению и наказанию» из-за того, что не смог понять всего романа.

Теперь предстоит относительно вашей профессиональной деятельности:

1. Выяснить, в отношении чего у нас имеется полная информация.
2. Выяснить, в отношении чего у нас имеется неполная информация или не имеется вовсе.
3. Определить, что можно узнать, а что узнать нельзя.
4. Перечислить причины, по которым нельзя узнать информацию в полной мере: а) мешают объективные обстоятельства (в том числе

временные), б) в принципе по данному вопросу нельзя получить полных сведений.

5. Расписать действия, с помощью которых можно узнать важную *дополняющую* информацию.
6. В отношении остального сделать себе самовнушение-доказательство: «Я узнал все, что можно. Большего добиться не могу. Надо с этим смириться».

Обсуждение. Ведущий с участниками апробирует данную схему. Для этого производится анализ реальных педагогических ситуаций, когда кто-то из участников сильно тревожился по какому-то поводу.

Завершение работы.

Инструкция. Каждый участник тренинга по кругу делится своими чувствами и мыслями о прошедшем занятии.

День 3. Развитие операционального компонента психологической готовности к инновациям

Задачи: определение базовых понятий организационной сферы воспитательной работы; осознание особенностей планирования, прогнозироания, контроля, принятия решений в работе воспитателя; поиск возможностей и путей оптимизации самоуправления воспитательным процессом.

Разминка. Упражнение «Коллаж».

Цель: одновременная активизация правого и левого полушарий мозга, представление и решение проблемы разными способами.

Необходимые материалы: ватманы для коллажа, журналы, клей, ножницы, фломастеры и т.п.

Инструкция. Изобразите вашу работу идеальной, когда все ваши проблемы уже решены или их не существует вовсе. Закончив коллаж, подумайте, какие в нем есть зацепки для решения проблем. Какие ассоциации он вызывает? Запишите их.

Обсуждение. Что вы видите на своей картине? Как эти ассоциации могут помочь в решении проблем вашей профессиональной деятельности?

Введение понятий.

Мини-лекция «Планирование» [4].

Сущность рациональной теории планирования и контроля проиллюстрирована на рисунке 4 который известен как «контур управления». Мы можем дать определение «планированию» и «контролю». Планирование – это процесс разработки того, что делать и как это делать, чтобы достичь некоторой цели (этапы 1 и 2). Контроль – процесс обеспечения успешного выполнения запланированных задач (этапы 3 и 4).

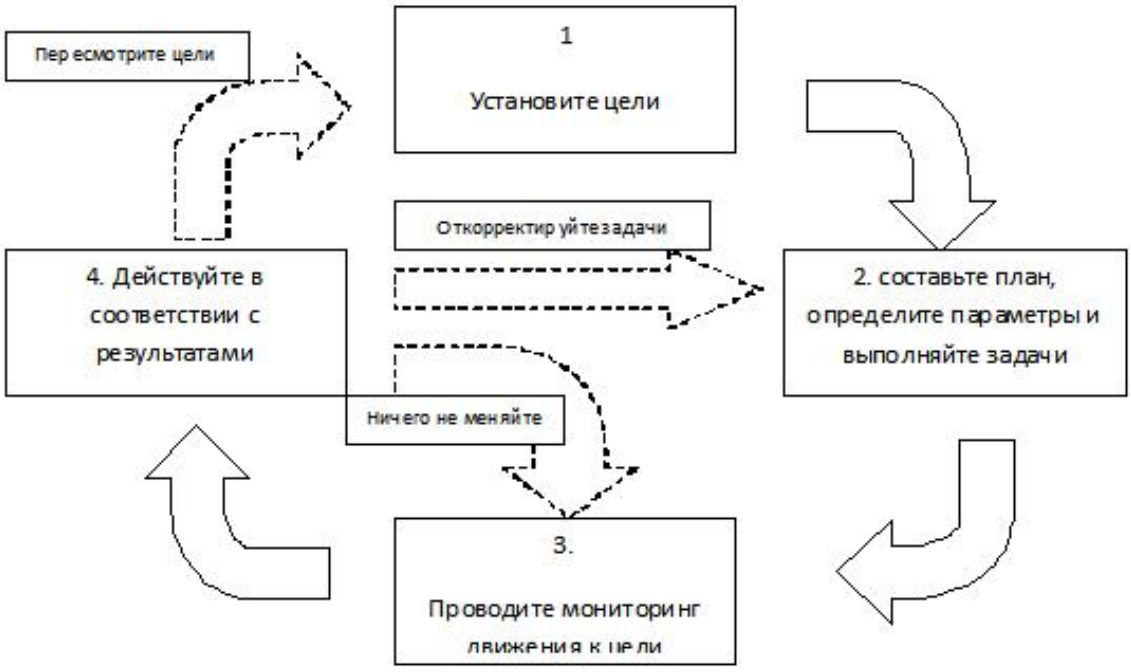

Рис. 4. Контур управления.

Этап 1: установите цели. Если вы собираетесь взять на себя какую-нибудь инициативу, большую или маленькую, то сначала ясно представьте себе, чего вы хотите достичь. Полезно также установить определённые критерии успешного достижения поставленной цели, чтобы знать, достигли вы её или нет.

Цели должны быть SMART.

При постановке целей в интересах всех сделать так, чтобы они были ясными и однозначными. Это значит, что они должны обладать определёнными характеристиками. Эти характеристики можно запомнить по первым буквам английской аббревиатуры SMART, т.е. цели должны быть:

- конкретными (specific – S) – ясными и чёткими в отношении того, что должно быть достигнуто.
- измеримыми (measurable – M) – т.е. указывать, как и чем будет измеряться успех.
- согласованными (agreed – A) – с целями и миссией организации, а в идеале с человеком, который будет работать ради достижения поставленных целей, и с любым, на кого может повлиять результат их достижения.
- реалистичными (realistic – R) – достижимыми с учётом имеющихся ограничений и необходимости согласования с другими целями.
- определёнными во времени (timed – T) – для достижения цели устанавливается необходимое время.

И всё же, если мы имеем цели соответствующие принципу SMART, нам всё равно нужно что-то ещё, что поможет удостовериться в достижении этих целей. Мы не можем себе позволить ждать окончания проекта, чтобы узнать о своём успехе или неудаче. Нам необходимо знать по мере продвижения вперёд, как идут дела, а для этого нужен план и параметры, по которым мы можем контролировать движение к цели.

Этап 2: составьте план, определите параметры и выполняйте задачи. Выяснив, что вы хотите сделать, важно далее спланировать действия, а затем начать выполнять запланированное. На этом этапе необходимо определить параметры – промежуточные контрольные показатели, которые можно рассматривать как критерии для оценки продвижения в направлении ваших целей. Из составленного плана можно получить показатели, определяющие величину планируемого продвижения к указанной дате.

Рассматривая создание планов на данном этапе, мы умышленно

упростим некоторые вопросы. По своей сути процесс планирования представляет собой:

- Планирование:

- установка ясных целей;

- определение задач, которые следует выполнить;

- распределение ресурсов, необходимых для выполнения задач;

- составление рабочего плана, отвечающего вашим потребностям как менеджера.

- Контроль:

- мониторинг продвижения к цели (контроль);

- пересмотр планов согласно контуру управления (корректировка).

Таким образом, при допущении, что цели, поставленные ранее, являются разумными, мы должны определить, какие задачи надо выполнить для достижения этих целей. Для этого мы рассмотрим два различных метода.

- Первый метод – это карты памяти. На простой карте памяти – иногда их называют «паукообразными» схемами – можно увидеть основную проблему (или идею) в середине страницы, от которой вы рисуете ответвления к каждой составляющей вашего понимания проблемы. Каждая из таких составляющих, в свою очередь, делится на более детальные части. Таким образом, карты памяти могут помочь раскрыть и зафиксировать ваше понимание проблемы в целом.

- Второй метод – это «дерево задач». Такая схема является более логичной и структурированной по сравнению с картами памяти. Планируемый проект подразделяется на составные части. Вы начинаете с предполагаемой работы в целом, а затем задаёте себе вопрос: «Какие два или три (четыре, пять) основных элемента составляют этот объём работ?» Затем каждый из этих элементов последовательно рассматривается и дробится до такой степени детализации, которая вам необходима. Составление такой схемы является хорошим способом обеспечить определённый уровень логической согласованности, исчисляемый количеством сформулированных

подзадач на каждом уровне схемы.

Определив перечень задач, можно заняться графическим представлением их последовательности в формате плана. Наиболее часто используемым в этих целях инструментом является диаграмма Ганта, которая представляет собой форму полосовой диаграммы. Диаграмма Ганта – это просто координатная сетка, на которой слева страницы перечислены все задачи, а в верхней части страницы находится временная шкала. Сетка заполнена полосками, обозначающими продолжительность каждой задачи

Люди приспосабливают подобную диаграмму к своим целям, поэтому её внешний вид может быть различным. Например, некоторые люди показывают пунктирной линией продолжение полосы, чтобы обозначить, сколько ещё может длиться выполнение задачи сверх положенной даты, не вызывая сложностей. Другой вариант – оставить достаточное место под каждой полоской, чтобы потом другим цветом обозначить здесь реальные результаты продвижения к цели на интересующую дату.

Этап 3: проводите мониторинг движения к цели. Недостаточно просто определить соответствующие показатели: должен обязательно происходить процесс сравнения текущих реальных результатов с плановыми показателями.

Вы поставили цели, определили задачи, которые следует выполнить, составили план и обозначили различные контрольные точки, которые будут служить индикаторами. Теперь необходимо проверять, что происходит, и формировать некое суждение на основе полученной информации. Перечислим диапазон методов мониторинга, как формальных, так и неформальных:

- наблюдение и личное участие – важно просто наблюдать, что происходит и быть доступным как для персонала, так и для коллег;
- регулярная отчётность, например, подготовка письменных отчётов для руководства;
- отчёт об исключительных ситуациях – подготовка отчёта только в

случае отклонения от плана;

- опросы и обсуждения – возможно, во время встреч по проекту или визитов;
- учётные записи и типовая статистика, например, составление бюджетных распечаток.

Этап 4: действуйте в соответствии с результатами мониторинга. Контроль достигнутых результатов может показать, что всё хорошо, но скорее всего он зафиксирует, что реальное продвижение не соответствует плану или даже изменило первоначальные цели. Таким образом, мы могли бы продолжить без изменений, пересмотреть задачи или, если это в нашей компетенции, пересмотреть первоначальные цели. Затем мы продолжаем процесс мониторинга, проверки текущего состояния дел на предмет возможных отклонений от намеченного плана, принятия решений и перепланирования, в случае необходимости проходя и ещё раз по контуру управления, пока задача не будет выполнена.

После проведения мониторинга вы можете выбрать одно из трёх действий.

- Пересмотреть цели. Это радикальная мера, но иногда случается, что по мере выполнения плана истинный характер первоначально заявленных целей становится очевидным, и весьма разумным является внесение в них изменений.
- Внести изменения в задачи, которые всё равно следует выполнить, чтобы избежать отклонения от плана (или компенсировать их). Это самый распространённый способ действий. Обычно, если мониторинг показывает возникновение некоторой задержки, то в предстоящие недели должно быть выполнено больше задач, либо намеченные задачи должны быть выполнены быстрее, чтобы компенсировать такую потерю времени. При этом может понадобиться перераспределение ресурсов.
- Продолжить без изменений. Это может оказаться разумным в том случае, если отклонения незначительны.

Введение технологий.

Процесс развития организационных (операциональных) умений в деятельности воспитателя содержит 3 шага:

шаг 1 – сформулировать цель новой работы или действия.

шаг 2 – спрогнозировать возможный результат.

шаг 3 – принять решение, если результат отличается от прогнозируемого.

Отработка технологий.

Шаг 1. Упражнение «Критерий достижения цели»

Инструкция. Ведущий просит группу выделить одну идеальную цель и одну материальную цель.

1. Работа с идеальными целями. Пропишите как можно более конкретно, каким вы хотите быть (смелым, уверенным, счастливым и т.д.). Продумайте, как вы будете выглядеть: как идти, двигать руками и ногами, какое будет выражение лица, поза. Какая у вас будет атрибутика, какие люди будут вас окружать, разговоры, и т.д. Ваша задача – показать группе «Момент достижения цели». Причем показать так, чтобы группа угадала, какой цели вы достигли.

Участники по очереди изображают «момент достижения цели». Группа старается угадать, что это за идеальная цель, и оценивает, насколько «изображение» соответствует действительности.

Обсуждение: 1) что вы получили от упражнения? 2) изменилась ли у вас в процессе упражнения цель? 3) стали ли вы более четко понимать, что вы хотите?

2. Работа с материальными целями. Составить коллаж одной профессиональной цели (можно дать как домашнее задание, если составляется на занятии, необходимы: ватман на каждого, клей, карандаши цветные, множество журналов с картинками).

Представьте группе свою цель – покажите и опишите ее.

Обсуждение: 1) что вам дало выполненное упражнение? 2) изменились ли цели, и если да – то как?

Шаг 2. Упражнение «5 этапов» [17].

Смысл упражнения — повысить готовность участников выделять приоритеты при планировании своих жизненных и профессиональных перспектив, а также готовность соотносить свои профессиональные цели и возможности.

Процедура включает следующие этапы:

1. Ведущий предлагает группе определить какую-либо интересную профессиональную цель, например, совершить в перспективе что-то выдающееся на работе. Эта цель, так как ее сформулировала группа, выписывается на доске.

2. Ведущий предлагает группе определить, что за воображаемый человек должен достичь эту цель. Участники должны назвать его основные (воображаемые) характеристики последующим позициям: пол, возраст (желательно, чтобы этот человек был сверстником играющих), материальное положение и социальный статус. Это все также кратко выписывается на доске.

3. Каждый участник на отдельном листочке должен выделить основные пять этапов (пять шагов), которые обеспечили бы достижение намеченной цели.

4. Далее все делятся на подгруппы по 3—4 человека.

5. В каждой подгруппе организуется обсуждение, чей вариант этапов достижения выделенной цели наиболее оптимальный и интересный (с учетом особенностей обозначенного выше человека). В итоге обсуждения каждая группа на новом листочке должна выписать самые оптимальные пять этапов.

6. Представитель от каждой группы кратко сообщает о наиболее важных пяти этапах, которые выделены в групповом обсуждении. Остальные участники могут задавать уточняющие вопросы. Возможна небольшая дискуссия (при наличии времени).

7. При общем подведении итогов игры можно посмотреть, насколько совпадают варианты, предложенные разными подгруппами (нередко совпадение оказывается значительным). Также в итоговой дискуссии можно оценить совместными усилиями, насколько учитывались особенности человека, для которого и выделялись, пять этапов достижения профессиональной цели. Важно также определить, насколько выделенные этапы (шаги) реалистичны и соответствуют конкретной социально-экономической ситуации в стране, т.е. насколько общая ситуация в обществе позволяет (или не позволяет) осуществлять те или иные профессиональные и жизненные мечты.

Вполне возможно проведение данного игрового упражнения и по другим процедурным схемам. К примеру, сначала каждый выделяет пять этапов на своих листочках, затем 2—3 желающих (добровольца) выходят к доске и выписывают свои предложения, после чего в общем, обсуждении рассматриваются по порядку этапы, выписанные этими участниками и выделяется наиболее оптимальный вариант.

В другом случае, можно сразу разбить учащихся на группы и предложить им (без индивидуальной предварительной работы) составить общий вариант программы достижения намеченной цели (выписать пять шагов-этапов) для данного человека.

Шаг 3. Разговор со сменой позиции [2].

В этой психотехнике используются представления создателя психосинтеза Р. Ассаджоли о субличностях. По сути дела речь идет об образном моделировании процессов, происходящих в деятельности человека при осуществлении им выбора среди ряда поведенческих стратегий. «Озвучивание» внутреннего диалога, сопровождаемое физическими действиями, ведет к осознанию собственных поведенческих векторов и более четкому формулированию условий проблемной ситуации. Часто это способствует нахождению конструктивного решения проблемы.

Для проработки в этом упражнении не следует брать какие-то

фундаментальные жизненные проблемы, в первый раз (когда задача – демонстрационная) достаточно сосредоточиться на проблеме средней сложности и средней значимости. Одно из преимуществ этой техники перед некоторыми другими состоит в том, что участники могут не предъявлять публично содержание своей проблемы; проработка происходит индивидуально во внутреннем плане.

Инструкция. Внутри каждого из нас живут разные составляющие нашего Я, каждая из которых имеет свой голос, свою позицию, свои потребности. Такие составляющие нашего Я называются субличностями. В непростых жизненных ситуациях, требующих от нас принятия определенного решения, субличности особенно ярко проявляют себя, спорят друг с другом, настаивают на исключительной правильности только собственной точки зрения. Обычно мы не осознаем, какая субличность побеждает в нас, часто не можем дистанцироваться от неконструктивной субличности. Упражнение, которое я хочу предложить, поможет вам познакомиться с тремя из ваших субличностей. Их зовут Мечтатель. Скептик и Реалист.

Мечтатель не знает преград своим фантазиям, он оптимист и верит в решение всех проблем. Он смело предлагает необычные, неожиданные ходы и способен к генерации совершенно нестандартных идей. Его не сковывают условности, он не замечает трудностей и парит в высях своего воображения.

Скептик – полная противоположность Мечтателю. Он – пессимист, его взгляд на мир окрашен в черный цвет. Он не верит в возможности счастливого случая и энергичных усилий. Он четко и аргументировано доказывает бесполезность любого действия по разрешению проблемы. Критикует всякое новое предложение.

Реалист не отличается энтузиазмом Мечтателя, но и не склонен к пораженчеству, как Скептик. Он – трезвомыслящий аналитик, умеющий продумывать каждый шаг и взвешивающий все «за» и «против». Он прочно стоит на земле. Будучи жестким прагматиком, он умеет видеть в вещах

позитивные и негативные стороны и находить конструктивные, оправданные решения.

Сейчас вы проработаете выбранную проблему с использованием своих субличностей. Каждый участник проведет сам с собой внутренний диалог по поводу какой-то своей проблемы, поочередно «входя» в различные ролевые позиции: Реалиста, Мечтателя и Скептика. Причем смена позиций будет сопровождаться реальным физическим перемещением на шаг в определенную точку пространства. Происходить переходы будут но моей команде. Ваша задача внимательно слушать мои слова и проделывать все то, о чем будет говориться (Рис. 5).

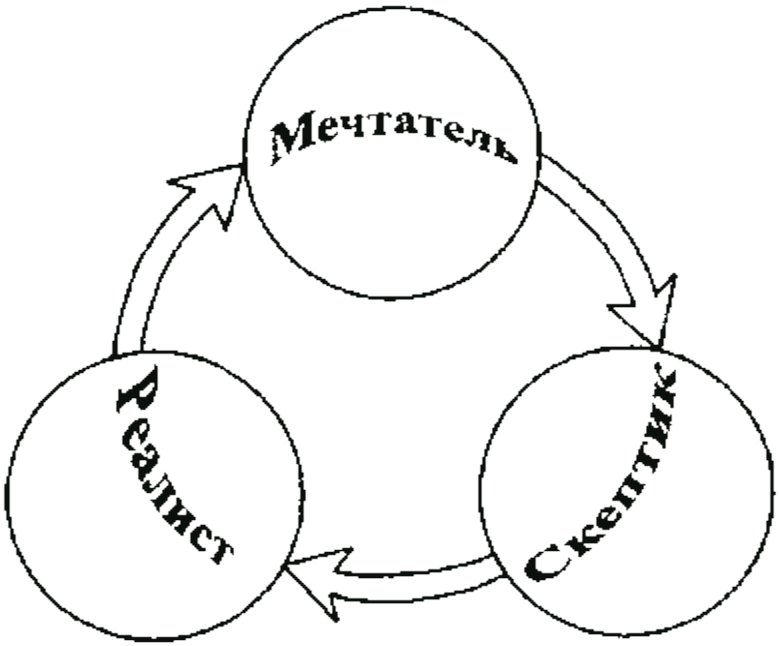

Рис. 5. Схема перехода из одной позиции в другую

Определите в пространстве места, где находятся ваши субличности... Встаньте в позицию Реалиста... (*многоточие – здесь и в дальнейшем – означает, что в это время участники выполняют необходимые действия*). Подумайте о вашей проблеме. Сформулируйте ее как жесткий прагматик – предельно конкретно и точно... А теперь сделайте шаг и встаньте в позицию Мечтателя... Вы неуемный фантазер. Вы умеете придумывать интереснейшие решения, находить нешаблонные выходы из сложнейших ситуаций. Вы только что выслушали формулировку проблемы, предложенную Реалистом.

Подскажите ему, где можно искать нужное решение, как преодолеть имеющиеся трудности... Вы умеете отрываться от земли и виден, многое, что не видно спичу. Поэтому вы можете смело фантазировать... Скажите двум другим субличностям о своем способе решения проблемы...

А теперь еще один шаг, и вы встаете в позицию Скептика... Вы – умный и критичный человек. Вы слышали предложение Мечтателя. Объясните ему, в чем он не прав, что он не учел в своих идеях. Покажите ему всю эфемерность его взглядов...

Шаг в новую позицию. Вы – Реалист. Вы можете всесторонне оценить содержание спора, произошедшего между Мечтателем и Скептиком. Вы видите недостатки и достоинства каждой из позиций. Поблагодарите Скептика за глубокую и полезную критику и скажите ему, в чем ошибочность его пессимистичных взглядов, продемонстрируйте его заблуждения, опровергните его неверие... Обратитесь к Мечтателю. Скажите ему «спасибо» за его блестящие предложения, объясните, почему не все из его предложений приемлемы. Покажите, в чем рациональное черно его идей...

Следующий шаг. Вы – в позиции Мечтателя. Перед вами стоят ваши коллеги. Разящая критика Скептика не повергла вас в уныние, а мягкая поддержка Реалиста придала новые силы. Подумайте, как можно изменить и дополнить ваши идеи, чтобы найти решение проблемы? Что можно предпринять еще?... Ведь ваши собеседники – не враги вам. Они тоже хотят решить эту проблему, по только вы можете придумать что-то подходящее. Выскажите Скептику и Реалисту свои соображения...

Переход в новую позицию по кругу. Вы – Скептик. Вы видите перед собой восторженного и несколько наивного Мечтателя, предлагающего свои сумасбродные идеи. В принципе он – довольно симпатичный субъект. Но ему не хватает ваших аналитических способностей и умения видеть «подводные камни». Постарайтесь помочь ему деликатной критикой, подскажите, что в его предложениях, на ваш взгляд, абсолютно несбыточно,

а что вполне конструктивно...

Новая смена позиции. Вы – Реалист. Ваш прагматизм позволяет вам дать разумные советы двум вашим оппонентам, учесть самое ценное из сказанного ими. Скажите им об этом... Обратите внимание Скептика на излишне мрачный взгляд на вещи, ведь это непродуктивно... Поддержите Мечтателя; несмотря на свои недостатки он очень славный и искренне желает решить эту проблему. С вашей помощью и под контролем Скептика он вполне способен найти выход из ситуации. Выскажите свое мнение по поводу проблемы...

Затем снова осуществляется переход в позицию Мечтателя и стимулируется поиск нестандартного решения. Ведущий может задать три-четыре круга по субличностям, обычно этого хватает, если уделяется достаточное время проработке проблемы в каждой позиции. Эмпирические данные убеждают в том, что во многих людях наиболее сильной оказывается субличность Скептик. Иногда он полностью «забивает», заглушает мнения других и фактически парализует Я человека на пути к решению проблемы. Уже осознание этого факта в результате выполнения упражнения позволяет считать эту психотехнику полезной. Можно посоветовать участникам тренинга практиковать «Разговор со сменой позиции» вне группы, активно поощряя Мечтателя и предоставляя Скептику меньшее, по сравнению с другими, время.

Обсуждение. В результате обсуждения упражнения участники приходят к выводу о том, что в реалиях нашей жизни все три субличности являются для нас необходимыми. Именно через диалог, через сотрудничество между ними возможен конструктивный поиск оптимального решения возникающих проблем. Должен существовать баланс между влияниями каждой, поскольку они выполняют различные функции.

Перерыв 2 часа.

Шлифовка технологий.

Шаг 1-3. Групповая дискуссия «Цель, план и прогноз».

Инструкция. Участники группы выбирают в качестве цели одну из важных педагогических задач, формулируют ее по системе SMART, составляют перечень задач и действий по ее достижению.

Далее участники методом «мозгового штурма» перечисляют все возможные последствия своих действий и корректируют их.

Обсуждение. Участники делают выводы о возможностях целеполагания, планирования и прогнозирования в воспитательном процессе.

Завершение работы.

Инструкция. Каждый участник тренинга по кругу делится своими чувствами и мыслями о прошедшем занятии.

День 4. Развитие эмоционально-волевого компонента психологической готовности к инновациям

Задачи: знакомство с базовыми понятиями эмоциональной и волевой сферы психики; осознание своих положительных и отрицательных эмоций; поиск возможностей и путей стабилизации эмоционально-волевой сферы.

Разминка.

Упражнение «Познакомимся руками».

Инструкция. Участники разбиваются на пары, закрывают глаза и свободно касаются друг друга руками, изучают их особенности. Далее дается команда «поссориться руками» и «помириться руками», «пожелать друг другу что-нибудь хорошее».

Обсуждение: кто испытывал дискомфорт во время выполнения упражнения? кто проявлял инициативу в «знакомстве», а кто просто позволял себя изучать?

Введение понятий.

Мини-лекция «Эмоции и воля» [16; 22].

Эмоции – особый класс субъективных психических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или не приятного отношения человека к миру и людям, процессу и

результату его практической деятельности.

Эмоции человек не только переживает, но и выражает внешне в виде телесных проявлений: мимики (изменение положения губ и бровей), пантомимики (жестов, позы), тона голоса (вокальной мимики), ряда вегетативных явлений (изменение частоты сердечных сокращений и дыхания, покраснения или побледнения, изменения тонуса мышц, дрожи, потоотделения) и более или менее глубоких биохимических изменений в организме (выделения надпочечниками адреналина, увеличение сахара в крови и т.д.). Наблюдение за этими телесными проявлениями эмоций помогает их изучению, хотя и не всегда может вскрыть содержание переживаемого чувства.

Под эмоциями, или эмоциональными переживаниями, обычно подразумевают самые разнообразные реакции человека – от бурных взрывов страсти до тонких оттенков настроения. В психологии эмоциями называют процессы, отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека в форме переживаний. Наиболее существенной чертой эмоций является их субъективность. Если такие психические процессы, как восприятие и мышление, позволяют человеку более или менее объективно отражать окружающий и независящий от него мир, то эмоции служат для отражения субъективного отношения человека к самому себе и окружающему его миру. Именно эмоции отражают личную значимость познания через вдохновение, одержимость, пристрастность и интерес.

Как утверждает Пол Экман, американский психолог, всего существует 7 базовых эмоций. Это радость, печаль, удивление, гнев, отвращение, страх и презрение.

Наиболее мощная эмоциональная реакция – **аффект.** Он полностью захватывает психику человека, как бы сплавляя главный воздействующий раздражитель со всеми смежными и тем самым, образуя обобщенный аффектный комплекс, предопределяющий единственную реакцию на

ситуацию в целом, включая сопутствующие ассоциации и движения.

Отличительными чертами аффекта являются его ситуативность, обобщенность, большая интенсивность и малая продолжительность. В аффекте резко меняется внимание, снижается его переключаемость, и в поле восприятия удерживаются только те объекты, которые в связи с переживанием вошли в комплекс. Все остальные раздражители, не вошедшие в комплекс, осознаются недостаточно – и это одна из причин практической неуправляемости этим состоянием. Вместе с тем может иметь место и облегчение перехода к неуправляемым действиям, и полное оцепенение. Поскольку аффект захватывает человека целиком, то, если он получает выход в какой-нибудь деятельности, даже не относящейся непосредственно к объекту аффекта, он ослабляется иногда до такой степени, что наступает упадок сил, безразличие. Регулирующая, приспособительная функция аффектов состоит в формировании специфического ответа и соответствующего следа в памяти, определяющего в дальнейшем избирательность по отношению к ситуациям, которые прежде вызвали аффект.

Итак, **аффект** – это кратковременное, бурно протекающее состояние сильного эмоционального возбуждения, возникающее в результате **фрустрации** (эмоционально тяжелое переживание человеком своей неудачи, сопровождающееся чувством безысходности, крушения надежд в достижении определенной желаемой цели) или какой-либо иной, сильно действующий на психику причины, обычно связанной с неудовлетворением очень важных для человека потребностей.

Настроение – эмоциональное «хроническое» состояние, окрашивающее все поведение человека, связанное со слабо выраженными положительными или отрицательными эмоциями и существующее в течение длительного времени.

Чувство – высшая, культурно-обусловленная эмоция человека, связанная с некоторым социальным объектом. Это устойчивые психические

состояния, имеющие четко выраженный предметный характер. Они выражают устойчивое отношение к каким-либо конкретным объектам (реальным или воображаемым). Конкретная отнесенность чувства проявляется в том, что человек не может переживать чувство вообще, безотносительно, а только к кому-нибудь или к чему-нибудь. Например, человек не в состоянии испытывать чувство любви, если у него нет объекта привязанности или поклонения.

Страсть – сильно выраженная увлеченность человека кем-либо или чем-либо, сопровождающаяся глубокими эмоциональными переживаниями, связанными с соответствующим объектом. Страсти, в отличие от аффектов, - более длительные состояния. Они – реакция не только на события свершившиеся, но и на вероятные или вспоминаемые. Если аффекты возникают к концу действия и отражают суммарную итоговую оценку ситуации, то страсти смещаются к началу действия и предвосхищают результат. Они носят опережающий характер, отражая события в форме обобщенной субъективной оценки. И, наконец, **стресс**. Это вид эмоций имеет очень важное значение в жизни человека. Это такое состояние душевного (эмоционального) и поведенческого расстройства, связанное с неспособностью человека целесообразно и разумно действовать в сложившейся ситуации, которое вызывается неожиданной и напряженной обстановкой.

Воля – это свойство (процесс, состояние) человека, проявляющееся в его способности сознательно управлять своей психикой и поступками. Проявляется в преодолении препятствий, возникающих на пути достижения сознательно поставленной цели.

Все волевые действия целенаправленны. Но чтобы цели достигались, нужные действия должны согласовываться. Без определенной цели и учета обстоятельств, при которых приходится действовать, люди не смогли бы подчинить себе природу и использовать ее блага, вести человеческий образ жизни и сообща производить все то, что необходимо для удовлетворения их

материальных и духовных потребностей. Значит, чтобы действовать не хаотически, не от случая к случаю, а организованно, то есть волевым образом, люди учитывают особенности своей деятельности и условия, в которых им приходится действовать. При этом они их оценивают и в одних случаях к ним приспосабливаются, в других – изменяют их, в третьих – создают новые.

Каковы же признаки волевого акта?

1. Волевой акт всегда связан с приложением усилий, принятием решений и их реализацией.

2. Для волевого акта характерно наличие продуманного плана осуществления каких-либо действий.

3. Волевой акт характеризует усиленное внимание к действию и отсутствие непосредственного удовольствия, получаемого в процессе и в результате его выполнения (имеется в виду эмоционального, а не морального удовольствия).

Воля является действенной стороной сознания человека, то есть таким его качеством, благодаря которому психическая деятельность влияет на деятельность практическую. Под влиянием волевых процессов человек может приложить усилия к тому, чтобы активизировать свои действия и поступки и добиться их успешного завершения в условиях преодоления трудностей. Но тот же человек благодаря воле может удержаться от совершения каких-то действий или поступков, замедлить или остановить их, если они начались, или направить по другому руслу. Это очень важное и сложное свойство личности.

Согласно теории И.П. Павлова, только человек обладает возможностями волевого торможения своей деятельности. В данном случае «тормоз» не менее, а часто более сложное волевое усилие, чем активизация.

Если человек может мобилизовать свои физические и моральные силы на борьбу с трудностями, то он обладает высокоразвитой, сильной волей.

Волевая деятельность всегда состоит из определенных волевых

действий, в которых содержаться все признаки и качества воли, изучение волевых действий ведет к правильному пониманию воли в целом и успешному решению задач ее воспитания.

Что же представляет собой волевое, то есть произвольное, преднамеренное действие, входящее в состав управляемой человеческой деятельности (или каковы основные фазы волевого процесса)?

Первоначальным моментом всякого волевого действия – его первой фазой – является **возникновение побуждения и постановка цели**, на достижение которой направляется данное действие. Цель можно ставить как перед собой, так и перед другими людьми, принимать или отвергать ее, когда она ставится кем-нибудь другим или обстоятельствами жизни.

К основным волевым качествам человека можно отнести целеустремленность, самообладание, самостоятельность, решительность, настойчивость, энергичность, инициативность, исполнительность.

Целеустремленность – это способность человека подчинять свои действия целям, которые необходимо достигнуть, это мобилизация сил на то, чтобы правильно определить пути, средства, способы и приемы своей деятельности, это целевая направленность принимаемых решений и их исполнения.

Самостоятельность – это волевое качество, которое состоит в возможности человека не поддаваться влияниям различных сил, которые могут отвлечь его от достижения поставленной цели. Если человек необоснованно отказывается от своих мнений и взглядов и легко становится на чужую точку зрения, если он без особой нужды обращается за помощью или предпочитает действовать по привычному для него шаблону, а не самостоятельно и творчески, то нельзя признать, что у него развито такое волевое качество, как самостоятельность. Бывают, однако, случаи когда негативизм (необоснованное стремление поступить наперекор кому-то) ошибочно оценивается как самостоятельность. Негативизм – признак не силы, а слабости человека.

Решительность – это волевое качество человека, благодаря которому он способен принимать своевременные, обоснованные и твердые решения в различных условиях своей жизни и деятельности. Если человек в какой-либо сложной обстановке не принимает решения действовать определенным образом, потому что растерялся, если он надеется на счастливое стечение обстоятельств или на неожиданную помощь, то назвать его решительным нельзя. Такой человек, как правило, не уверен в своих силах, недооценивает возможности и силы других людей и, как правило, сомневается в успешном исходе дела.

Настойчивость – это волевое качество, благодаря которому человек может мобилизовать свои силы для относительно длительной и сложной борьбы с препятствиями и трудностями, встречающимися в его деятельности на пути достижения достаточно отдаленных целей. Без настойчивости, без того чтобы стоять на своем и бороться за выполнение принятого решения, не может быть решительности, самостоятельности, самообладания и целеустремленности.

Энергичность – это волевое качество, представляющее собой возможность человека действовать быстро и с большим напряжением своих физических и духовных сил. Направляя свою деятельность на достижение поставленной цели, энергичный человек, как правило, не отступает перед трудностями, они его не размагничивают, а наоборот, мобилизуют. Такой человек всегда к чему-то стремится, строит планы и увлекает за собой других.

Инициативность – это волевое качество, благодаря которому человек действует творчески. Это отвечающая времени и условиям активная и смелая гибкость действий и поступков человека. Инициативность проявляется главным образом намеренно, а не под влиянием безотчетного стихийного порыва. Инициатива, как правило, связанна с напряжением физических и духовных сил того, кто ее проявляет.

Исполнительность – это волевое качество человека, которое

заключается в активном, старательном и систематическом исполнении принимаемых решений. Исполнительный человек испытывает потребность в том, чтобы полностью завершить начатое им или порученное ему дело.

Введение технологий.

Развитие эмоционально-волевой сферы воспитателя, относительно психологической готовности к нововведениям, состоит из 3 шагов:

шаг 1 - осознать свои страхи.

шаг 2 - осознать свои сильные стороны, способности, возможности.

шаг 3 - найти собственные способы самомобилизации и саморегуляции.

Отработка технологий.

Шаг 1. Упражнение «Я так боюсь, а многие этого не боятся» [13].

Инструкция. Задача будет состоять в том, чтобы обнаружить в себе «зоны страха» и найти такие вещи, которых вы боитесь, хотя многие люди этого не боятся. Пожалуйста, попробуйте выстроить по отношению к себе фразы по следующему шаблону: «Я боюсь чего-то, хотя многие этого не боятся». Задача каждого – найти в себе минимум 3 страха.

Обсуждение. Бывают вещи, которых действительно стоит бояться, например, оголенных электрических проводов, диких хищных животных, автомобилей на большой скорости. Но бывают страхи менее рациональные, например, страх критики, страх успеха, страх задать вопрос собеседнику и т.д. Можем ли мы среди названных страхов найти абсолютно рациональные или абсолютно нерациональные?

Шаг 2. Упражнение «Я не боюсь, а многие боятся» [13].

Инструкция. Задача будет состоять в том, чтобы обнаружить в себе «зоны смелости» и найти такие действия, совершать которые вы не боитесь, хотя многие люди этого боятся. Пожалуйста, попробуйте выстроить применительно к себе фразы по следующему шаблону: «Я боюсь чего-то, хотя этого боятся или не могут многие люди». Задача каждого – произнести 3 подобные фразы.

Обсуждение. Возможно, кто-то из вас заметил, что он боится того, чего

не боятся другие участники группы. Скажите, пожалуйста, им об этом, и почему не стоит этого бояться.

Шаг 3. Упражнение «Как же ты научился этого не бояться?» [13].

Инструкция: Проверить записи и составить пары участников, в которых один боится того (или примерно того), чего не боится другой. Наша задача будет состоять в том, чтобы выяснить, каким образом другой участник группы научился не бояться того, чего боимся мы. Для этого нам потребуется сформировать пары, и мы это сделаем следующим образом. Сначала просто найдите того, кто в предыдущих упражнениях говорил, что он боится чего-либо, чего вы сами не боитесь. Те, кто не нашел пары, просто поговорите друг с другом, чтобы найти такие вещи. Теперь постарайтесь выяснить у партнера, что ему помогло или помогает не бояться. Убедите партнера, что бояться этого нет смысла.

Обсуждение: Какие способы формирования смелости мы узнали из диалогов? Результатом должен стать перечень разных способов борьбы со страхом.

Перерыв 2 часа.

Шлифовка технологий.

Шаг 1. Упражнение «Тревожная скульптура» [21].

Инструкция. Приготовьте пространство. У вас должно быть хотя бы пара-тройка свободных квадратных метров. Сосредоточьте мысли на обстоятельствах, вызывающих у вас тревогу или другое негативное состояние, на ощущениях, которые вызывает это состояние.

Представьте, что вы решили заказать скульптуру, в которой будете вы сами. При этом вы желаете, чтобы в этой скульптуре была отражена нынешняя ваша тревога, негативные переживания, связанные с ней. Вы решили сделать заказ известному и хорошему скульптуру, который может малейшими нюансами подчеркнуть состояние, в котором вы находитесь. Но для этого вам надо попозировать ему.

Примите именно такую позу, в которой вы бы хотели быть запечатленным, со всеми терзаниями. Если есть возможность, то можно переодеться, использовать какие-то предметы или даже других людей. Позировать можно перед зеркалом, чтобы принять наиболее эффектную позу. Можно попросить кого-то запечатлеть вас в фотографии, если вам угодно. Чем больше вы проявите фантазии и изобразительных способностей здесь, тем лучше. Замрите в этой позе минут на 5-10. Ваше тело физически напряжено, попробуйте испытать реальность этого напряжения.

Затем выйдите из этого положения в другое, свободное, которое будет удобно вашему телу.

Обсуждение. Насколько телесные и эмоциональные переживания совпадают? Можем ли мы с помощью движений тела регулировать наши эмоции?

Шаг 2. Упражнение «Моя сильная сторона» [3, с. 65].

Инструкция. Каждый участник говорит о своей сильной стороне, о том, что он больше всего ценит в себе, начиная с фразы «Моя сильная сторона…». При необходимости, пройти круг участников 2-3 раза.

Упражнение «Я ценю тебя за …» [3, с. 52].

Инструкция. Участники бросают друг другу мяч и говорят о достоинствах друг друга, начиная фразой: «Я ценю тебя за … Мне нравится в тебе… ». При необходимости, пройти круг 2-3 раза.

Обсуждение. По окончании этого и предыдущего упражнения все участники говорят о своих чувствах. Вопросы для обсуждения:

- легко ли было найти свою «сильную строну»?

- легко ли было найти «сильную сторону» другого человека?

- какие чувства вы испытывали, когда принимали в свой адрес комплименты?

Шаг 3. Упражнение-медитация «Круг энергии» [7, с. 132-133].

Инструкция. Представьте перед собой круг, если вы мысленно войдете в него, то вы получите очень много энергии. Сделайте это и пропитайтесь

энергией. Я не знаю, как она выглядит, и как вы себя почувствуете, получив энергию. Вы можете направить ее в те или иные места тела, где чувствуете себя плохо, а можете направить ее на свой личностный рост или решение каких-то проблем. Я не знаю, как вы это будете делать, экспериментируйте и замечайте трудности и препятствия, с которыми вы сталкиваетесь. Результаты мы обсудим позднее, время упражнения 5 минут.

Обсуждение. Это упражнение позволяет найти еще один ресурс и оценить, какое количество энергии вы позволяете себе иметь. Хорошо бы еще понять, почему? Важно понять, что каждый человек имеет столько счастья, радости, энергии и денег, сколько он может себе позволить.

День 5. Развитие творческого компонента психологической готовности к инновациям

Задачи: знакомство с базовыми понятиями психологии творчества и креативности; осознание роли творчества в профессиональной деятельности; поиск путей развития творческих способностей.

Разминка. Упражнение «Применение предметов» [19].

Инструкция: За две минуты найдите как можно больше применений для канцелярской скрепки и запишите их. Это упражнение, развивающее творческие способности, для рассмотрения можно брать любой другой предмет – карандаш, спичку, зубную щетку.

Обсуждение:

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

Введение понятий.

Мини-лекция «Творчество и креативность» [14].

Творчество – это когнитивная деятельность, которая ведет к новому и необычному видению проблемы. Психолог Д.Уоллес еще в двадцатых годах

двадцатого века разложил на составляющие творческий процесс. Итак, творческий процесс или *творчество*, состоит из нескольких фаз: подготовка, инкубация, озарение (инсайт) и проверка. Человек, занятый *творчеством*, постепенно проходит через все эти фазы – от формулировки задачи до реализации решения.

Из энциклопедического словаря: творчество - это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творчество специфично для человека, так как всегда предполагает творца - субъекта творческой деятельность.

В это определение вложен не только смысл творчества, но и его функции.

Творчество – это двигатель человеческого развития. Не будь творчества, мы остались бы первобытными людьми, возможно даже не появились.

Неповторимость, заключается в создании чего-то принципиально нового (а не в повторении старого).

Оригинальность, заключается в необходимости продукта творчества для самого творца или для общества. Ценнее то творчество, которое важно сначала для творца, а потом для общества. В ином случае, творя для других, творец иногда теряет себя, теряет многое из того, что ему нравится, что ему дорого. Таким образом, он урезает свою свободу и становится зависимым от общества. В конечном результате может пропасть любовь к своему делу. А любовь - самая ценная в творчестве. Ее нужно оберегать и приумножать.

Общественно-историческая уникальность, любое творчество отражает не только творца, но и стадию развития общества в целом, исторические события, противоречия в обществе, задачи человечества и многое другое. Творчество не только описывает общество в какой-то период, но и сохраняет и дает возможность понять его дух в определенный отрезок времени.

Ряд психологов (О.А. Беляева, З.И. Калмыкова, Дж. Гилфорд, А.Н. Лук, Е. Торренс) рассматривают творческое мышление через его основные

свойства или качества.

К качествам творческого мышления, определяющим формирование и динамику его компонентов, относятся беглость, гибкость, оригинальность творческого мышления.

Беглость — этот количественный показатель, в тестах чаще всего это количество выполненных заданий.

Гибкость — этот показатель оценивает разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому.

Оригинальность — этот показатель характеризует способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, банальных или твердо установленных.

Креативность — это потрясающая способность человека генерировать идеи, видеть всевозможные варианты при принятии решения, реагировать на ситуации нестандартно, творчески и продуктивно. Это — быстрота, гибкость, точность, оригинальность мышления, богатое воображение, чувство юмора, степень детализации образа проблемы.

Введение технологий.

Тренировка творческих способностей может осуществляться через 3 шага:

шаг 1 - найти как можно большее количество решений проблемы.

шаг 2 - найти одно самое оригинальное решение.

шаг 3 - найти еще более оригинальное решение.

Отработка технологий.

Шаг 1. Упражнение «Мозговой штурм наоборот» [6].

Инструкция: «Сейчас мы проведем необычный мозговой штурм. В нем допускаются только глупые, неработающие, непрактичные и просто неприличные варианты выхода из проблемы (например, проблема плохих дорог в России). Любая разумная или практичная мысль безжалостно отсекается».

На втором этапе: «Обратимся к результатам нашего штурма. Каким

образом можно модифицировать одно из этих нелепых предложений, чтобы оно способствовало решению проблемы? Его можно изменять, дополнять и т.п., но при этом само предложение не должно размыться».

Обсуждение:

- Что удалось в выполнении задания? Что способствовало успеху?

- Какие возникли трудности при выполнении задания? С чем они связаны?

Шаг 2. Упражнение «Чей то взгляд?» [6]

Инструкция: «Возьмите любую личность, историческую или литературную, или просто представителя какой-либо профессии. Не важно, кто это будет, главное, чтобы этот человек был далек от вашей профессии и кругозора. Вам не нужно много знать о выбранном человеке, достаточно примерного представления о том, кто это. А сейчас представьте, что этот человек – вы. Залезьте в его шкуру. Почувствуйте себя им на несколько мгновений. А затем обратитесь к своей проблеме (проблема может быть личностная, профессиональная или отвлеченная, например, из предыдущего упражнения). Как образ, который вы взяли на себя, решил бы эту проблему? Как он понимает ее суть? Создайте список оригинальных идей, оценив их с точки зрения каждого из выбранных вами персонажей».

Обсуждение:

- Как вы себя чувствовали?

- Можно ли соотнести полученные замечания с реальностью? Практичны ли они, оригинальны ли они? Могут ли они быть видоизменены?

Шаг 3. Упражнение «Творческая жизнь» [20].

Инструкция. Участники объединяются в группки по 2-3 человека и получают задание: сформировать перечень рекомендаций, которые позволят «сделать более творческой собственную жизнь», и записать их. Формируемые рекомендации должны быть реально воплотимы в жизнь всеми участниками или хотя бы большинством из них (т.е. не подразумевать наличие каких-либо редко встречающихся способностей, слишком крупных

материальных затрат и т.п).

Обсуждение. Разобрать и оценить все варианты, составить их обобщенный список.

Пример:

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

Перерыв 2 часа.

Шлифовка технологий.

Шаги 1-3. Упражнение «Виды педагогических позиций» (модификация) [1].

Инструкция. Участникам предлагается рассмотреть возможные позиции педагога в отношении образовательного учреждения и его развития, используя следующие параметры: широта — узость решаемых профессиональных задач, установка на исполнительство — установка на творчество (авторство).

Таким образом, можно говорить о четырех различных позициях:

Позиция «А» Исполнитель, решающий узкие и конкретные профессиональные задачи.	**Позиция «В»** Исполнитель, готовый к решению широкого класса профессиональных задач в детском саду.
Позиция «С» Творчество, авторство в отношении локальных профессиональных задач.	**Позиция «D»** Творчество, авторство в отношении очень разнообразных профессиональных задач.

Для понимания участниками семинара сути каждой позиции обязательно нужно описать проявления каждой из них в реальной педагогической практике.

Позиция «А»: педагог готов включиться в развитие ДОУ, происходящие в нем инновационные процессы, но ему требуется четкая задача, имеющая

понятные границы, сроки, результат. Кроме того, интересы самого педагога тоже локальны и конкретны, поэтому важно, чтобы поставленная перед ним задача лежала в сфере его сегодняшней компетенции и актуальных интересов. Например, педагогу интересно осваивать определенную методику преподавания или разрабатывать конкретный факультативный курс, поэтому он готов включиться в инновационные процессы с этим содержанием. Его место в системе инновационных задач, решаемых ДОУ, должно быть строго определено. Причем за него и до того, как он приступит к работе.

Позиция «B»: педагогу интересно многое, он готов подстраиваться в постановке профессиональной задачи под запросы ДОУ, готов включаться в несколько разных проектов, но в позиции исполнителя. То есть он запрашивает конкретную формулировку цели, задачи и даже инструкции по исполнению. В ситуации, когда эти цели и задачи еще расплывчаты, неопределенны, изменчивы, его деятельность становится нерезультативной, и сам педагог не удовлетворен своим трудом. Деятельность по выработке идеи, постановки задач не привлекает такого педагога.

Позиция «C»: педагог склонен к самостоятельному профессиональному творческому делу. Однако сфера его профессиональных интересов четко определена, и на многое сразу он распыляться не хочет и не может. Если он и ДОУ окажутся единомышленниками (то есть договорятся о целях, общих принципах, ценностях), он готов взять на себя определенный пласт, определенное направление работы и вести его от этапа постановки конкретных задач до этапа внедрения и мониторинга. На него можно положиться, он будет отслеживать эффективность своей работы, сотрудничать с другими, вовремя корректировать планы и ситуацию, но не стоит ожидать от него видения системы в целом, критичной оценки места и роли своей работы во всей системе деятельности школы.

Позиция «D»: педагогу важно и интересно быть в курсе всех процессов, происходящих в ДОУ, понимать общую линию развития, а еще лучше — принимать участие в ее определении и разработке. Его профессиональные

интересы широки, поэтому он может включаться и в деятельность своего методического объединения, и в группу, разрабатывающую межпредметный образовательный проект, и в подготовку какого-либо внеучебного мероприятия. Включаться с самого начала, быть инициатором создания группы, входить в ее актив.

Игра на осмысление и эмоциональное проживание позиций.

Для дальнейшей работы важно, чтобы у участников возник не только умозрительный образ каждой позиции, но чтобы эти позиции были внутренне освоены и эмоционально прожиты. Для это организуется следующая процедура.

Ведущий разбивает участников на 4 группы (жребием). Каждая группа должна сначала придумать некоторое образное название той профессиональной позиции, которую для нее выбрал ведущий. Это может быть знакомый для данной культуры образ, метафора и др. Каждая группа обязательно представляет свое название и при необходимости комментирует его.

В результате этой работы позиции, заданные ранее ведущим, приобретают живые черты, становятся ближе и понятнее людям, которые их обсуждают и «обживают». Так, представитель первой позиции может получить, например, имя «Пуговичника» (помните у Райкина: «К пуговицам претензии есть?»), «Исполнителя», «Специалиста» или просто «Спеца». Носителя узкой по интересам, но творческой позиции довольно часто называют «Левшой». Третья позиция может именоваться «Мастер» или «Данила-мастер», «Профессионал», «Профи», «Прораб». Представитель позиции «D» — «Автор», «Соавтор», «Проектировщик», «Архитектор» и др.

Не стоит предлагать участникам уже придуманные до них названия. Важно, чтобы в группе сложился свой «сленг» на эту тему. Далее ведущий предлагает участникам несколько вопросов, и каждый раз просит группы, посовещавшись, сказать, чем характеризовалось бы поведение педагога, стоящего на той или иной позиции, в данной ситуации.

Обсуждение:

— Опишите, при каких действиях руководителя будет наиболее эффективен представитель этой позиции.

— ДОУ решило принять участие в педагогическом эксперименте. Как организовать ситуацию, чтобы представитель каждой позиции был включен в реализацию поставленных планов?

— Канун нового учебного года. Как готовится к началу года человек из вашей профессиональной позиции?

— Какие ситуации взаимодействия с детьми будут для него наиболее трудными?

Все позиции по-своему понятны и важны. Каждая имеет свои преимущества и недостатки как с точки зрения ее носителя, так и с точки зрения управленца, взаимодействующего с педагогом. Очевидно, что для разных ДОУ, различно строящих свою деятельность, оптимальное соотношение данных позиций будет разным. ДОУ и каждому педагогу важно определиться по следующим вопросам:

— В каких позициях находятся сегодня педагоги?

— Какие позиции запрашивает сегодня ДОУ?

— Что нужно сделать для того, чтобы педагоги были заинтересованы занять те профессиональные позиции, в которых нуждается сегодня ДОУ?

Завершение тренинговой работы

Инструкция**.** Ведущий: «Мы подошли к концу нашего тренинга, прошли вместе 5 занятий, в ходе которых открывали в себе новые стороны, получали при этом обратную связь, помогали друг другу в поиске вариантов решения проблем. Теперь важно каждому проговорить, какие внутренние ресурсы есть в вашей личности, которые будут противостоять негативным явлениям в вашей профессии».

Обсуждение**:**

-Что нового удалось узнать в ходе тренинга?

-Как будут использованы полученные знания и опыт?

-Какие ресурсы есть у участников, чтобы противостоять развитию профессиональной стагнации и деформации?

Ведущий благодарит всех участников тренинга за совместную работу.

Список литературы

1. Битянова, М., Беглова, Т. Я строю свою работу или работа «строит» меня? Проектно-аналитическая игра для педагогического коллектива // Школьный психолог. - 2008 - № 11.
2. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. - М: Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
3. Гаджиева, Н.М., Никитина Н.Н., Кислинская, Н.В. Основы Самосовершенствования. Тренинг самосознания. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 144 с.
4. Зуев, Д. Целеполагание. Работа с целями. Планирование и контроль (Тренинг) [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://denis-zuev.ru/marketing-articles/104-tselepolaganie-rabota-s-tselyami-planirovanie-i-kontrol
5. Кашкина, Л. Модель профессиональной компетентности педагога// Школьный психолог. – 2007. - № 12.
6. Козулина, Ю.Г. Программа тренинга развития творческого мышления для студентов III - V курсов педагогического ВУЗа [Электронный ресурс] // Режим доступа: www.kspu.ru
7. Линде, Н.Д. Эмоционально-образная терапия. Теория и практика. — М.: МосГУ, 2004. — 184 с.
8. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://vocabulary.ru/dictionary/25/word/intelekt.
9. Осетрова, Н.В. Тренинг развития управленческих навыков. — М.: Вершина, 2009. — 192 с.
10. Процедура «Планирование будущего» [Электронный ресурс] // А. Я. Психология (azps.ru). – Режим доступа: http://azps.ru/training/95.html.
11. Процедура «Я-реальное и Я-идеальное» [Электронный ресурс] // А. Я. Психология (azps.ru). – Режим доступа: http://azps.ru/training/37.html.
12. Рациональное упражнение «Полнота информации» [Электронный

ресурс] // А. Я. Психология (azps.ru). – Режим доступа: http://azps.ru/training/ratio/rationalnye_osnovaniya_trevogi.html.

13. Ромек, В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. - СПб.: Речь, 2003. — 175 с.

14. Салимова, Р.З. Проект методической программы Развитие креативного мышления у подростков [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://rudocs.exdat.com/docs/index-346670.html

15. Сидоренко Е.В. Технология создания тренинга. – СПб.: Издательство «Речь»; ООО «Сидоренко и Ко», 2008. – 336 с.

16. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. - 704 с.

17. Упражнение «5 шагов» [Электронный ресурс] // А. Я. Психология (azps.ru). – Режим доступа: http://azps.ru/training/2/trn148.html.

18. Упражнение «Включение позитивной мотивации» [Электронный ресурс] // А. Я. Психология (azps.ru). – Режим доступа: http://azps.ru/training/2/trn70.html.

19. Упражнение «Применение предметов» [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://trepsy.net/razvit/stat.php?stat=5598

20. Упражнение «Творческая жизнь» [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.psyoffice.ru/4-0-5617.htm.

21. Упражнение «Тревожная скульптура» [Электронный ресурс] // А. Я. Психология (azps.ru). – Режим доступа: http://azps.ru/training/emotions/zazhim.html.

22. Ясперс, К. Общая психопатология. – М.: Практика, 1997. – 1057 с.