

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА

**Студентки 5 курса, СГФ Матвеевой Е.М.
Филиал ТюмГУ в г. Тобольске
Тобольск, Россия**

В работе раскрывается психологическое содержание педагогической компетентности. Даны подходы к изучению профессионально важных качеств педагога А.Е.Климова, А.К.Марковой, Э.Ф.Зеера. Изучены на теоретическом уровне предпосылки к изучению ответственности как профессионально важного качества педагога, которые рассмотрены в основных трудах К.Муздыбаева и Дж.Роттера. Эмпирическое исследование посвящено исследованию ответственности в структуре профессионально важных качеств педагога. Основными методами исследования стали: констатирующий эксперимент, тестирование: методика «Лocus контроля» Дж.Роттера, методика определения направленности личности Б.Басса, экспресс-диагностика уровня самооценки Н.П.Фетискина, методика «Квантификация межличностных отношений и Я-концепция» Т.Лири в модификации А.Реана. Количественный и качественный анализ эмпирических данных проводился с помощью метода корреляционного анализа Браве-Пирсона. Результаты исследования показали, что ответственность как профессионально важное качество педагога имеет три уровня (высокий, средний, низкий). Высокий уровень ответственности (интернальность) связан с деловой направленностью личности, адекватной самооценкой и позитивной Я-концепцией педагога. Средний уровень ответственности (ситуативное проявление интернальности и экстернальности) связан с направленностью на общение, завышенной самооценкой и негативной Я-концепцией педагога. Низкий уровень ответственности (экстернальность) связан с направленностью на себя, заниженной самооценкой и негативной Я-концепцией педагога.

Ключевые слова: профессионально важные качества педагога, ответственность, педагогическая компетентность.

RESPONSIBILITY IN A STRUCTURE OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF A TEACHER

**Fifth year student of Socio-Humanitarian Faculty Matveeva E.M.
Branch of Tyumen State University in Tobolsk
Tobolsk, Russia**

The article reveals the psychological content of pedagogical competence. The approaches to studying the professionally important qualities of a teacher by A. E. Klimov, A. K. Markova, E. F. Zeer are presented. The prerequisites to studying the responsibility as a professionally important quality of a teacher which were studied in the basic works of K. Muzdybaeva and J. Rotter were studied at the theoretical level. Empirical research is dedicated to the study of responsibility in the structure of professionally important qualities of a teacher. The main research methods were: ascertaining experiment, testing: the method of «Locus of control» by J. Rotter, the method of determining the orientation of the individual by B. Bass, express-diagnosis of the level of self-esteem by N. P. Fetiskin, the method of «Quantification of interpersonal relations and Self-concept» by T. Leary in the modification of A. Rein. Quantitative and qualitative analysis of the empirical data was carried out using the method of correlation analysis by Bravais-Pearson. The results showed that responsibility as a professionally important quality of a teacher has three levels (high, medium, low). High level of responsibility (internality) is associated with the commercial orientation of a person, adequate self-esteem and positive Self-concept of a teacher. Medium level of responsibility (situational expression of internality and externality) is associated with orientation on communication, high self-esteem and negative Self-concept of a teacher. Low level of responsibility (externality) is associated with the focus on yourself, low self-esteem and negative Self-concept of a teacher.

Keywords: professionally important qualities of a teacher, responsibility, pedagogical competence.

Содержание

Введение	3
Глава I. Теоретические подходы к изучению ответственности как профессионально важного качества педагога	
1.1. Психологическое содержание педагогической компетентности	7
1.2. Подходы к изучению профессионально важных качеств педагога.....	16
1.3. Предпосылки к изучению ответственности как профессионально важного качества педагога	21
Выводы по первой главе	30
Глава 2. Эмпирическое исследование ответственности в структуре профессионально важных качеств педагога	
2.1. Организация и методы исследования.....	32
2.2. Анализ и интерпретация результатов	37
2.3. Программа по формированию ответственности как профессионально важного качества педагога	47
Выводы по второй главе	48
Заключение	51
Список литературы	54
Приложение	59

Введение

Актуальность темы исследования. До настоящего времени специфика подготовки педагогов для учреждений образования была такова, что, получив профессиональную информацию, специалисты не всегда оказывались вооруженными методами ее конкретного, практического использования. Академическая психологическая подготовка доминировала. Последнее связано с отсутствием либо слабой разработкой методических вопросов педагогики и психологии как в науке и ее небольшим опытом как в практической деятельности. Многие технологические подходы в педагогике с детьми и подростками заимствованы из зарубежной работы, без их достаточной апробации и модификации к российским социокультурным условиям.

Поэтому требуется серьезная подготовительная работа для педагогов, и в связи с этим меняется представление о содержании педагогической компетентности, и, следовательно, содержательной стороны компетентности - профессионально важных качеств учителя. Педагогическая компетентность немыслима вне личностного развития, поэтому сейчас, как никогда, требуется особая ценностно-смысловая, нравственно ориентировочная этическая доминанта в системе педагогического образования. Учитывая это, отечественные исследователи, изучая различные стороны педагогической компетентности, обращают большое внимание на центрацию педагога (В.Г.Маралов), мотивацию (А.А.Реан, Е.П.Ильин), эмпатию (И.М.Юсупов, В.В.Бойко). В тоже время, такое явление, как ответственность, понимаемая как принятие или возложение определенных обязательств, предъявление на этой основе требований к соответствующему лицу, группе, организации с последующим применением санкций в случае невыполнения подобных обязательств, не рассматривали как профессионально важное качество педагога.

Проблема ответственности затрагивалась в работах различных психологов (Дж.Роттер, К.Муздыбаев, Е.Ф.Бажин,), где преимущественно

рассматривались отдельные стороны явления. В тоже время анализ формирования ответственности педагогов как некоего целостного процесса, куда включены все стороны личности и ее жизнедеятельности, ведет к необходимости системного и комплексного исследования ответственности в структуре профессионально важных качеств педагога.

Цель исследования: изучение ответственности как профессионально важного качества педагога, разработка программы по формированию ответственности как профессионально важного качества педагога.

Объект исследования: профессиональная компетентность и профессионально важные качества педагога.

Предмет исследования: ответственность в структуре профессионально важных качеств педагога.

В основу исследования была положена следующая **гипотеза**, состоящая из предположений:

- ответственность как профессионально важное качество педагога имеет три уровня (высокий, средний, низкий);
- высокий уровень ответственности (интернальность) связан с деловой направленностью личности, адекватной самооценкой и позитивной Я-концепцией педагога;
- средний уровень ответственности (ситуативное проявление интернальности и экстернальности) связан с направленностью на общение, завышенной самооценкой и негативной Я-концепцией педагога;
- низкий уровень ответственности (экстернальность) связан с направленностью на себя, заниженной самооценкой и негативной Я-концепцией педагога.

В соответствии с целью и гипотезой в исследовании были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить основные теоретические подходы к интерпретации понятия «компетентность» и «педагогическая компетентность», к проблемам его исследования.

2. Определить психологическое содержание профессионально важных качеств педагога и место ответственности в их структуре.

3. Изучить особенности формирования профессионально важных качеств в зависимости от уровня ответственности педагога.

4. Разработать программу по формированию ответственности как профессионально важного качества педагога.

База исследования: исследование проводилось на базе Муниципального Дошкольного Образовательного Учреждения «Детский сад комбинированного вида №8 «Рябинка» г. Сургута ХМАО. В исследовании принимали участие педагоги детского сада, 28 человек.

Теоретико-методологическую основу исследования составили общепсихологическая теория деятельности А.Н.Леонтьева, А.Г.Асмолова, В.А.Петровского, идеи в области психологии труда и профессиональной деятельности А.Е.Климова, А.К.Марковой, Э.Ф.Зеера, подходы к изучению ответственности К.Муздыбаева и Дж.Роттера.

В соответствии с целью и поставленными задачами для исследования были использованы следующие **методы:**

- теоретический анализ психолого-педагогической литературы и других источников по проблеме исследования

- тестирование, включающее в себя «Локус контроля» Дж.Роттера, методику определения направленности личности Б.Басса, экспресс-диагностику уровня самооценки Н.П.Фетискина, методику «Квантификация межличностных отношений и Я-концепция» Т.Лири в модификации А.Реана.

Количественный и качественный анализ эмпирических данных проводился с помощью метода корреляционного анализа Браве-Пирсона.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивается теоретической обоснованностью рассматриваемой в выпускной квалификационной работе проблемы, адекватностью методов исследования его задачам, цели и логике, анализа полученных данных.

Практическая значимость. В качестве практического значения результата работы выступает составленная программа по формированию профессионально важных качеств учителя.

Структура выпускной квалификационной работы. Настоящая работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы из 63 источников, приложения. В тексте выпускной квалификационной работы представлено 4 рисунка и 1 таблица.

Глава I. Теоретические подходы к изучению ответственности как профессионально важного качества педагога

1.1. Психологическое содержание педагогической компетентности

В психологии общепринята точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности.

Компетентность можно рассматривать и в более широком плане. Так, по мнению Ю.Н.Емельянова, «компетентность — это уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе» [19, с. 36]. Это определение гораздо шире выше изложенного, в нем четко прослеживается опыт, знания и умения человека.

По мнению Е.И.Огарева, «компетентность — категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей» [47, с. 10]. Автор понимает компетентность как устойчивую способность к деятельности со знанием дела.

Иной подход к трактовке данного понятия дает М.А.Чошанов, который предлагает следующую формулу:

Компетентность = Мобильность знаний + Гибкость метода [62].

Ряд исследователей (Л.И.Анцыферова, Ю.В.Варданян И.А.Колесникова, И.Г.Климкович, Н.В.Кузьмина, Н.В.Матяш, А.К.Маркова, Е.И.Огарев, Е.М.Павлюченков и др.) определяют содержание профессиональной компетентности, выявляя психологические, педагогические, социальные условия ее становления. Они рассматривают ее:

- как совокупность профессиональных свойств (Л.И.Анцыферова);
- как профессиональное самообразование (А.К.Маркова);
- как устойчивую способность к деятельности со «знанием дела» (В.И.Огарев);
- как способность к актуальному выполнению деятельности (М.А.Чошанов) и т.д.

Неоднозначно исследователи представляют и структурные компоненты профессиональной компетентности. Так, одни авторы подразумевают под ними иерархию знаний и умений (А.Г.Казакова, Л.В.Комаровская, Н.В.Кузьмина), другие (А.К.Маркова) - ряд специфических способностей, предполагающих профессиональное мастерство.

Подводя итог, можно сказать, что в настоящее время не существует точного определения «формулы компетентности», качеств профессиональной компетентности, критериев профессионализма и личностного профессионализма. Это связано с тем, что сам термин еще окончательно не устоялся в отечественной психологии и в большинстве случаев употребляется интуитивно для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста.

В зарубежных исследованиях разрабатывается модель «компетентности работника», в которой упор делается на ту часть спектра индивидуально-психологических качеств, в которую входят самостоятельность, дисциплинированность, коммуникативность, потребность в саморазвитии. Так, американский психолог К.Доуле считает важнейшим компонентом квалификации способность быстро и бесконфликтно адаптироваться к конкретным условиям труда [19, с. 56]. Другой американский психолог Э.Шорт характеризует квалифицированного работника как человека, который обладает знаниями основ наук и умениями, с ними связанными, а также навыками, необходимыми для выполнения психомоторных функций, профессиональных ролей, когнитивной и аффективной деятельности, межличностного общения [19, с. 53]. При этом обращается внимание на развитие способностей, знаний,

умений, мотивов, отношений, убеждений, ценностей, необходимых для компетентного выполнения социальных ролей и взаимодействия с миром.

В целом ученые относят компетентность к общей характеристике индивида и не связывают ее с разрозненными умениями. В основе западноевропейских моделей компетентности лежат такие качества, как умение самостоятельно находить пути решения комплексных задач, овладение новыми знаниями, навыками, положительное представление о своей личности, способность гармоничного общения, умение вести себя в коллективе.

Итак, можно сделать вывод, что отечественные и зарубежные психологи обозначают различные подходы к определению профессиональной компетентности. В зарубежных исследованиях акцент смещен на практическую ее сторону (профессиональное самосовершенствование), в работах же отечественных ученых наряду с практикой исследуется и теоретическая сторона освещаемого вопроса (методологические подходы, определения понятия, пути формирования).

Что касается компетентности учителя, то и здесь имеет место многообразие сходных по значению терминов: «профессиональная компетентность педагога» (Н.В.Андропова, Е.Н.Волкова, Э.Ф.Зеер, Л.В.Комаровская, И.А.Колесникова, Н.В.Кузьмина, М.И.Лукьянова, А.К.Маркова, Е.И.Рогов, А.И.Щербаков и др.), «психологическая компетентность» (А.Д.Алферов, Л.И.Белозерова, И.Ф.Демидова, Н.Е.Костылева, Я.И.Украинский и др.), «педагогическая компетентность» (И.А.Колесникова, Е.И.Рогов и др.), «психолого-педагогическая компетентность» (М.И.Лукьянова и др.).

Н.В.Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность как осведомленность педагога, как свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, направленные, в свою очередь, на формирование личности другого человека [32].

Н.Е.Костылева предлагает следующие компоненты профессиональной компетентности учителя [36, с. 34]:

- личностно-гуманистическая ориентация;
- педагогическое восприятие;
- педагогические умения;
- педагогическое творчество.

Они связаны и образуют целостную систему, опираясь на которую автор определяет профессиональную компетентность педагога как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающих готовность учителя к актуальному воплощению педагогической деятельности.

В научной литературе довольно широкое распространение получило также понятие психологическая компетентность, которое до сих пор не определено однозначно.

А.Д.Алферов рассматривает психологическую компетентность как совокупность знаний, умений и навыков по психологии, четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя; умение видеть за поведением ребенка состояние его души, уровень развития его познавательных интересов, эмоциональной, волевой сфер, черт характера; способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребенком или коллективом детей и избирать рациональные способы общения; педагогически грамотно воздействовать на психику ребенка в целях его гармоничного развития [3, с. 17].

По мнению И.Ф.Демидовой, психологическая компетентность представляет собой личностное образование в системе педагогической деятельности, представляющее собой совокупность психологических знаний и основанных на них психологических умений, способствующих успешному решению учебно-воспитательных задач [49, с. 67].

Н.Е.Костылева относит психологическую компетентность учителя к частным характеристикам системы личностно-профессиональных качеств. Автор приходит к выводу, что наряду с методической и специально-научной

компетентностями она является составной частью познавательных механизмов индивидуального характера [36, с. 57].

Обобщая результаты изучения литературы по данному вопросу, можно сказать, что практически все авторы, перечисленные выше, понимают психологическую компетентность как знания по психологии (личности, деятельности, познавательных и когнитивных процессов и т.д.) и умение профессионально их использовать в педагогической деятельности.

Еще одним термином, часто встречающимся в научных работах, является педагогическая компетентность.

Н.А.Аминов соотносит педагогическую компетентность с социальными особенностями личности. Автор отводит ведущее место общению, полагая, что оно способствует успешной деятельности учителя в педагогической деятельности [4, с. 145].

Ф.Н.Гоноболин рассматривает труд учителя как творческий процесс, где главным являются знания по предмету и умение эти знания использовать. Он считает, что в деятельности проявляются качества личности, особенности психических процессов и свойств человека, а ведущее значение имеют самосовершенствование и творчество. Творчество – это оригинальное решение какой-либо трудовой задачи, и если учитель, по мнению Ф.Н.Гоноболина, творчески мыслит, значит, он компетентен в своей профессиональной деятельности. Автор подводит нас к мысли о творческой педагогической компетентности [17, с.125].

И.А.Колесникова, исследуя феномен педагогической компетентности, отмечает, что это интегральная профессионально-личностная характеристика, обуславливающая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями. Автор рассматривает это понятие как оценку, которую дают окружающие учителю в его профессиональной деятельности. С этой позиции педагогическая компетентность выражает то общее, что присуще исторически конкретному носителю

профессии, делающее его сопричастным к педагогическому сообществу и определенной педагогической культуре [30, с. 66].

Другая группа авторов (Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин, и др.) рассматривает педагогическую компетентность как наиболее устойчивые свойства личности. Они считают, что развитие индивида в деятельности, общении обеспечивает более качественный подход к профессиональным задачам.

В.А.Сластенин определяет педагогическую компетентность через понятия [58, с. 34]:

- педагогической рефлексии;
- эмоциональной устойчивости;
- учета индивидуальных особенностей, склонностей, характера педагога;
- положительного отношения к труду.

Нельзя не согласиться с М.И.Лукияновой, которая считает, что психолого-педагогическая компетентность учителя — это согласованность (соуровневость) между его знаниями, практическими умениями и реальным поведением в педагогической работе [36, с. 30].

Выделенные структурные компоненты позволили автору назвать основной критерий психолого-педагогической компетентности учителя — направленность на ученика как ведущую ценность педагогического труда и потребность в самопознании и самоизменении.

Здесь уместно напомнить, что педагогическая направленность, по нашему мнению, действительно обуславливает эффективность труда учителя и профессиональное развитие преподавателя. М.И.Лукиянова также отмечает, что понятие психолого-педагогической компетентности — это интегративная характеристика уровня профессиональной подготовленности учителя, основанной на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами [36, с. 39].

В зарубежной литературе психолого-педагогическая компетентность

рассматривается главным образом как сопоставление личностей преподавателя и студентов.

По мнению Р.Либсон, компетентный преподаватель должен обладать следующими знаниями и умениями: знать содержание преподаваемого предмета; уметь применять психологические принципы, к которым относятся:

- знания по возрастной психологии и умение их применить;
- умение адекватно реагировать на действия учеников, родителей, коллег;
- умение адаптироваться к новым ситуациям и инновациям [49, с. 89].

Дж.Равен пишет и о «высших компетентностях», которые вне зависимости от того, в какой конкретной сфере они проявляются, - предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовать людей для достижения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий и т.п.

Итак, на основании проведенного анализа можно констатировать, что:

1) общая феноменология педагогической (профессионально-педагогической, психолого-педагогической) компетентности и ее частных видов нашла отражение в большом количестве отечественных и зарубежных исследований;

2) в современной науке проблема педагогической компетентности не имеет однозначного решения;

3) концептуальное толкование данного понятия и специфика области его применения задают различное содержание и понимание этого феномена.

Ряд ученых обозначают компетентность как одну из ступеней профессионализма, составляющую основу педагогической деятельности учителя. Социальная и профессиональная направленность, собственно педагогические способности, культура мышления и темперамент выступают, согласно данной теории, в качестве условий, факторов, обуславливающих уровень проявления профессионализма.

Другие исследователи (А.К.Маркова, А.А.Вербицкий и др.) определяют профессиональную компетентность как степень владения системой знаний,

умений, навыков, способами деятельности, конгломерат психологических качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности [53,21].

В.А.Сластенин, Г.И.Саранцев, А.И.Мищенко, Л.Ф.Спирин и др. рассматривают профессиональную компетентность учителя с позиций уровневого подхода — как способность личности на разном уровне решать различные классы педагогических задач. При таком взгляде ее формирование может осуществляться через моделирование, например, задачной структуры педагогической деятельности.

В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман, Е.И.Исаев, Л.Н.Захарова и др. особо выделяют в структуре профессиональной компетентности ее психолого-педагогическую составляющую, в основе диагностики которой лежит идея декомпозиции деятельности на ее основные части (ориентировочную основу, проектирование, реализацию, контроль, коррекцию) и определения их сформированность у субъекта на разных уровнях представленности содержания (предметном, адаптационном, рефлексивно-психологическом, коммуникативном и т.д.) и конкретных уровнях профессионального функционирования (информационном, технологическом, проблемном, преобразующем, концептуальном) [59, с.153],.

Изучение профессиональной компетентности учителя в зарубежных психологических исследованиях основывается на технологиях, соответствующих бихевиористской модели Скиннера, когнитивной модели Д.Брунера, модели социально-когнитивной имитации А.Бандуры и др. По мнению этих исследователей, исходя из предшествующего обучения и собственной индивидуальности, преподаватель делает выбор в пользу технологий, имеющих в основе ту или иную модель, и решает задачи, инвариантные для любого образовательного процесса: проведения эффективных уроков, управления процессами коммуникации, выработки и принятия решений.

В русле концепции профессионального развития учителя понятие «педагогическая компетентность» включает, по нашему мнению, знания,

умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Или, иными словами, под педагогической компетентностью мы понимаем гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации.

Данное определение дает возможность представить в структуре педагогической (психолого-педагогической) компетентности три подструктуры:

- деятельностьную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);
- коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения);
- личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования).

Психологическим условием развития педагогической компетентности является, на наш взгляд, осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы развития и обучения в школе.

Педагогическая компетентность требует от учителя осмысления широкого спектра педагогических, психологических, социальных, физиологических (здоровье), культурных и других проблем, сопряженных с образованием.

Динамика развития педагогической компетентности определяется сменой репродуктивного уровня выполнения действий и операций творческим; гармонизацией и усложнением деятельности, коммуникативных и мотивационных компонентов педагогической компетентности.

1.2. Подходы к изучению профессионально важных качеств педагога

Сама специфика педагогического труда предъявляет к педагогу ряд требований, к его личности, которые в педагогической науке определяются как профессионально важные качества (ПВК)

Профессионально важные качества личности педагога как характеристики интеллектуальной и эмоционально-волевой сторон личности, существенно влияют на результат профессионально-педагогической деятельности и определяют индивидуальный стиль педагога. Индивидуальный стиль деятельности педагога определяют не сами по себе профессионально значимые качества, а неповторимое многообразие их комбинаций.

При рассмотрении педагога как субъекта деятельности исследователи выделяют профессионально-педагогические качества, которые могут быть очень близки к способностям.

К важным профессиональным качествам, по А.К.Марковой, относятся [38, с.125]:

- ✓ Педагогическая эрудиция;
- ✓ Педагогическое целеполагание;
- ✓ Педагогическое (практическое и диагностическое) мышление;
- ✓ Педагогическая интуиция;
- ✓ Педагогическая импровизация;
- ✓ Педагогическая наблюдательность;
- ✓ Педагогический оптимизм;
- ✓ Педагогическая находчивость;
- ✓ Педагогическое предвидение;
- ✓ Педагогическая рефлексия.

Рассматривая, как и А.К.Маркова, профессионально значимые качества педагога, в исследовании Л.М.Митиной были выделены личностные свойства учителя:

- вежливость,
- вдумчивость,
- взыскательность,
- впечатлительность,
- воспитанность,
- внимательность,
- выдержка и самообладание,
- гибкость поведения,
- гражданственность,
- гуманность,
- деловитость,
- дисциплинированность,
- доброта,
- добросовестность,
- доброжелательность,
- инициативность,
- критичность,
- ответственность,
- организованность,
- патриотизм,
- самокритичность,
- скромность,
- сообразительность,
- стремление к самосовершенствованию,
- тактичность,
- чувство собственного достоинства,
- чуткость, эмоциональность [44, с.85].

Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального педагога. Стержнем, сердцевиной этого портрета являются собственно личностные качества: направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я».

К особенностям педагогической деятельности можно отнести педагогические умения, которые представляют совокупность самых различных действий учителя, которые, прежде всего, соотносятся с функциями педагогической деятельности, в значительной мере выявляются индивидуально-психологические особенности учителя и свидетельствуют о его предметно-профессиональной компетентности. Говоря об умениях педагога в целом, А.И.Щербаков, А.В.Мудрик считают, что в собственно дидактическом плане все они сводятся к трем основным:

- 1) Умение переносить известные педагогу знания, варианты выхода, приемы обучения и воспитания в условия новой педагогической ситуации;
- 2) Умение находить для каждой педагогической ситуации новое решение;
- 3) Умение создавать новые элементы педагогических знаний и идей и конструировать новые приемы для выхода конкретной педагогической задачи [63, с.20].

Педагогические умения, прежде всего – увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач; при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного развивающегося соучастника учебно-воспитательного процесса, имеющего собственные мотивы и цели; изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию; конкретизировать педагогические задачи (поэтапные и оперативные); принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности, гибко перестраивать педагогические цели и задачи по мере изменения педагогической ситуации; с достоинством выходить из трудных педагогических ситуаций [60, с.185].

В деятельности учителя педагогический стиль играет важную роль. Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие трех факторов:

- 1) индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности – учителя, включающих индивидуально-типологические, личностные, поведенческие особенности;
 - 2) особенностей самой деятельности;
 - 3) особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний)
- [36, с.99].

Педагогическая деятельность, характеризующаяся тем, что она осуществляется в субъектно-субъектном взаимодействии в конкретных учебных ситуациях организации и управления деятельностью обучающегося, эти факторы соотносятся также: а) с характером взаимодействия; б) с характером организации деятельности; в) с предметно-профессиональной компетентностью учителя; г) с характером общения [49, с.125].

Рассмотрим личностные и индивидуальные качества учителя также и с позиции требований, которые предъявляет сегодня школа к учителю. Учитель должен отвечать одновременно трем уровням требований, предъявляемых этой профессии. Требования первого уровня предъявляются к учителю вообще как к носителю профессии. Они безотносительны к социальным условиям, общественным формациям, учебному заведению, учебному предмету. Требования второго уровня предъявляются к передовому учителю, вне зависимости от учебного предмета который он преподаёт. И третий уровень – это уровень требований к учителю в современной школе. Учитель, организующий и управляющий учебной деятельностью школьника в любых условиях обучения должен характеризовать: а) высокий профессионализм в области преподаваемого предмета, который даёт ему моральное право и предметную возможность учить других; б) подлинная объективность оценивания результатов и хода обучения; в) дидактичность, т.е. владение педагогическими умениями, позволяющими организовать учебный процесс [55, с.135].

Учитель должен отличаться высокой социальной активностью, гуманностью, любовью к детям. Руководствуясь этими требованиями, передовой учитель в средней школе относится к ученику как к активному субъекту учебной деятельности, партнеру педагогического общения, которое организуется по схеме: субъект - субъект.

Учителю должна быть присуща еще одна особенность, которая достаточно часто проявляется при обучении, умение быть одновременно и партнером, и учителем, направляющим речевое общение и исправляющим его недочеты.

В общепсихологическую характеристику учителя может быть включен и показатель его соответствия самой педагогической деятельности. Выделяются три плана такого соответствия. Первый – это предрасположенность к педагогической деятельности. Она выявляется в отсутствии анатомо-морфологических, физиологических и психологических противопоказаний к профессии. Предрасположенность к педагогической деятельности предполагает некоторое стабильное единство нормы интеллектуального развития человека, нормальный уровень развития лингвистических и коммуникативных способностей. Учитывая важность правильной организации учителем педагогического общения с учащимися, необходимо особое внимание обратить на наличие или формирование этих способностей [38, с.125].

Второй план соответствия учителя своей профессии – это его личностная готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает широкую и, профессиональную системную компетентность, стойкую убежденность человека, социально-значимую направленность личности, а также наличие коммуникативной и дидактической потребности, потребности общения, передачи опыта.

Важно также отметить, что сама педагогическая деятельность, обуславливаясь индивидуально-психологическими качествами человека, формирует некоторый собственный стиль поведения, контур коммуникативных действий учителя. Под влиянием специфики педагогического общения

происходит нивелирование отрицательных проявлений таких индивидуально-психологических особенностей, как экстравертированность или интровертированность, в результате, которого оптимизируется способ решения коммуникативных задач преподавателя в педагогическом общении независимо от его принадлежности к одному из двух типов. Реализация профессиональных функций приводит к образованию трех основных подструктур личности педагога: профессиональной направленности, профессиональной компетентности, профессионально-важных качеств личности [38, с.230].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что профессионально важные качества — это система устойчивых личных качеств, создающих возможность успешного выполнения профессиональной деятельности. Центральным ядром профессионально важных качеств является направленность личности, самооценка и уровень притязаний, а также представление о себе — Я-концепция.

1.3. Предпосылки к изучению ответственности как профессионально важного качества педагога

Анализ психологической литературы, в которой, так или иначе, освещается проблема ответственности, позволяет говорить о том, что подходы к изучению данного феномена близки по своей сути и в большинстве случаев оперируют теми же понятиями. Экзистенциальное направление в философии и психологии в основе рассматривает проблему смысла, стремления к ценностям, к свободе и ответственности. Предметом экзистенциальной психологии, как отмечают В.В.Знаков, Д.А.Леонтьев, М.Палуш и др., являются такие глобальные вопросы, как проблема жизни и смерти человека, свободы и детерминизма, выбора и ответственности, общения и одиночества, смысла и бессмысленности существования.

В поле внимания психологов, исследующих закономерности психики человека с позиций психологии человеческого бытия (вне которой мы не

можем рассматривать проблему ответственности), находятся фактически те же проблемы, однако подходы к их решению в этих направлениях существенно различаются. Между психологией человеческого бытия и экзистенциальной психологией есть принципиальные различия, и некоторые особенности последней, согласно В.В.Знакову, не позволяют исследователю эффективно, научно, корректно изучать психологические особенности понимания мира субъектом [24, с. 8]. Он объясняет это, прежде всего, экзистенциалистской ориентацией, имеющей уже более глубоко интуитивный, а не эмпирический фундамент, и другими существенными различиями. С позиций экзистенциального анализа человек признается свободным лишь условно, поскольку он не может делать все, что захочет: человеческая свобода не равна всемогуществу и произволу. Человек признается свободным, если в то же время он признается ответственным в противоположность психоаналитическому представлению о человеке как о существе, детерминированном преимущественно влечениями и стремлением к наслаждению. В этом же видится и основное отличие экзистенциального анализа от экзистенциалистской философии, признающей изначально свободу человека. В отличие от философских наук психология не может оперировать подобными метафизическими категориями в силу своей предметности, поэтому она прибегает в помощи экзистенциального анализа, экзистенциальной психологии, феноменологии. Человек как объект изучения с позиций психологии (и психологии бытия) находится, по мнению С.Л.Рубинштейна, внутри бытия и переживает его в своем феноменальном мире [57]. Психология согласно постулату о «треугольнике» наук, занимает в нем центральное место, а по его углам расположились философия, естественный и гуманитарные науки, изучающие человека. Наверное, этим и объясняется многогранность толкования категории ответственности. Тем не менее в нашем случае необходимо найти, определить базовое понимание категории ответственности, чтобы иметь возможность рассматривать данный феномен и в рамках психологии.

В советский период в отечественной науке проблема ответственности в своем истинном значении рассматривалась в недостаточной степени. Например, в советском энциклопедическом словаре за 1989 год отдельной статьи по понятию ответственности нет. Рассматриваются понятия «гражданская ответственность», «дисциплинарная ответственность», «уголовная ответственность», «юридическая ответственность». Основным смысл данных определений состоит в том, что феномен ответственности является следствием негативных, антиобщественных поступков и поведения людей и проявляется в различного рода санкциях. Таким образом, по сути в такой трактовке ответственность равна наказанию, что значительно сужает смысловое поле данного понятия.

К.Муздыбаев в свою очередь отмечает советские традиции в определении категории ответственности следующим образом: «традиционная трактовка ответственности затрагивает лишь конечный этап деятельности субъекта и выполняет функцию контроля и возложения вины, на основе обязательства отчитываться за свои действия и обязательства принять на себя вину за последствия своих действий». При этом исследователь констатирует, что понятие ответственности должно рассматриваться гораздо шире [46, с. 68].

Проанализировав основные определения ответственности, существовавшие на данный период времени, автор отметил, что ответственность в феноменологическом значении может содержать следующие функциональные характеристики:

- принятие на себя человеком или группой определенных ответственных обязательств;
- несение ответственных обязательств за кого-либо, что-либо;
- сложение с себя (с другого) ответственных обязательств [46, с. 55].

При этом, по мнению К.Муздыбаева, «все действия, связанные с понятием ответственности, предполагают активность носителя

ответственности, независимо от того, навязана ли она человеку извне или принята им на себя добровольно» [46, с. 57] .

Проанализируем понятие ответственности более глубоко и подробно. Первое, что необходимо отметить, это то, что разные авторы при обращении к понятию ответственности используют несколько терминов в синонимичном значении: «ответственность», «социальная ответственность», «ответственная зависимость».

Так, Р.К.Малинаускас считает, что социальная ответственность – это ответственность перед обществом с позиций выполнения принятых в нем норм и правил, ответственность за результаты общей деятельности. Следовательно, понятие социальной ответственности обусловлено внешне векторной направленностью, что сужает его категориальное значение. Понятие ответственной зависимости, в свою очередь, употребляется при анализе ситуаций взаимодействия людей в ситуациях совместной жизнедеятельности [37, с. 136].

Понимание сущностных характеристик ответственности невозможно вне контекста необходимости ответов на вопросы, связанные с выяснением ее структуры и определения содержания ее основных компонентов. Основным принципом, по мнению Н.А.Минкиной, которым следует руководствоваться при выделении структуры ответственности, является следующее: необходимо исходить из того, «что в обществе нет особого вида отношений ответственной зависимости, рядоположенных с другими отношениями, как и нет особой ответственной деятельности, рядоположенной с другими видами социальной деятельности. Ответственность – это сторона любых социальных отношений и любого общественно осуществляемого вида деятельности, в силу чего и структурировать ответственность надо в соответствии с реальной системой общественных отношений, в которые каждый человек включен, и в соответствии с особыми сферами и видами деятельности, которые люди осуществляют» [41].

Следующий принцип структуризации ответственности связан с тем, что необходимо «четко разграничивать структуру ответственности, характеризующую систему объективных отношений ответственной зависимости и структуру ответственности субъекта ответственных действий. В первом случае речь должна идти о характеристике тех объективных связей, которые складываются в реальных условиях общественной жизни, из которых вытекают вполне определенные обязанности и ответственность за их реализацию. В этом случае структурирование объективных отношений ответственной зависимости должно быть связано с вычленением своеобразных типов, форм и видов объективных связей и отношений...». Структура ответственности субъекта деятельности, по мнению Н.А.Минкиной, связана с определенными устойчивыми качествами личности человека, являющиеся результатом процесса социализации [41, с. 208].

В рамках теории морального сознания существует несколько гипотез о природе ответственности и стадиях развития ответственного, поведения.

По К.Хелкману есть три фазы формирования ответственности [6, с. 68]:

- 1) автономная субъективная ответственность,
- 2) ответственность как социальная обязанность,
- 3) ответственность, основанная на принципах морали.

Типология Ф.Хайдера основана на концепции приписывания (атрибуции) ответственности за действия себе или окружению. Ф.Хайдер [6, с. 93] выделяет пять уровней атрибуции ответственности:

- 1) «ассоциация» — человек отвечает за каждый результат, который как-то связан с ним,
- 2) «причинность» — человек ответственен даже тогда, когда не мог предвидеть результат,
- 3) «предвидимость» — ответственность за любое предвидимое последствие действий,
- 4) «намерённость» — ответственность только за то, что человек намеревался сделать,

5) «оправдываемость» — ответственность за действия человека разделяется с окружающими.

Личностную ответственность связывают с ее проявлением в поведении: «Степень личной ответственности — это чувство определенной возможности контролировать совершение действия и его исход» (Дж.Равен) [54, с. 111].

К.Муздыбаев определяет социальную ответственность следующим образом: «Это, прежде всего качество, характеризующее социальную типичность личности. Поэтому мы будем говорить о социальной ответственности, имея в виду склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия. Отчужденность от социальных норм и неумение найти смысл жизни ослабляют социальную ответственность» [46, с. 98].

К.Муздыбаев выделяет следующие вектора развития ответственности [46, с. 108]:

1)от коллективной к индивидуальной (вектор индивидуализации по Ж.Пиаже). С развитием социума за поступок отдельного человека отвечает не группа, к которой принадлежит человек, совершивший поступок, а он сам;

2)от внешней к внутренней, осознанной личностной ответственности (вектор спиритуализации ответственности по Ж.Пиаже), переход от внешнего к внутреннему контролю поведения;

3)от ретроспективного плана к перспективному — ответственность не только за прошлое, но и за будущее; личность не только предвидит результаты своих действий, но и стремится активно их достигать;

4)ответственность и «срок давности» — возможность влияния прежних отношений между людьми на их настоящие взаимоотношения, когда они уже другие.

Е.Д.Дорофеев предлагает дополнить вектора развития ответственности еще одним. Этот вектор можно определить как развитие индивидуальной

ответственности за все большее количество людей — «от ответственности за себя к ответственности за всех» [61, с. 48].

Принять ответственность можно за отношения в группе, а также за ее деятельность (цель, результат и процесс).

Ответственность за групповые отношения подразделяется на ответственность:

- 1) за групповые нормы (как результат прошлых взаимодействий),
- 2) за стремление к изменению норм, традиций, отношений (будущее),
- 3) за реальное состояние группы (настоящее).

Личность может нести ответственность за себя, за отдельных членов группы, за референтную группу (часть группы, к которой принадлежит) и за группу в целом.

Тем самым Е.Д.Дорофеев выдвигает трехмерную модель групповой ответственности [46, с. 69]:

- 1) время (прошлое, настоящее, будущее),
- 2) характеристики (деятельностные, отношенческие),
- 3) субъект (за себя, за отдельных других, за группу).

Эту модель, по мнению В.Н.Дружинина, требуется дополнить еще одним параметром: перед кем несет ответственность личность (перед собой, перед отдельными другими, перед группой в целом, перед обществом в целом). Роль лидера, главы семьи предполагает именно ответственность за семью в целом: ее настоящее, прошлое, будущее, деятельность и поведение членов семьи, перед собой и семьей, перед общиной (ближайшим социальным окружением) и той частью мира людей (общества), к которому принадлежит семья. Это всегда ответственность за других, и не просто отдельных близких людей, а за социальную группу как целое [61, с. 77].

В настоящее время в психологии распространена концепция о двух типах ответственности (так называемая теория локуса контроля). Ответственность первого типа — это тот случай, когда личность возлагает на себя всю ответственность за происходящее с ней в жизни. «Я сам отвечаю за свои успехи

и неудачи. От меня самого зависят моя жизнь и жизнь моей семьи. Я должен и могу это сделать», — вот жизненное кредо и постулаты такой личности. Ответственность второго типа связана с ситуацией, когда человек склонен считать ответственными за все происходящее с ним либо других людей, либо внешние обстоятельства, ситуацию. В качестве «других людей», на которых возлагается ответственность как за неудачи, так и за успехи, часто выступают родители, учителя, в будущем — коллеги, начальство, знакомые.

Локус контроля (от лат. *locus* — место, местоположение и франц. *contrôle* — проверка) — качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам (экстернальный или внешний локус контроля) либо собственным способностям и усилиям (интернальный или внутренний локус контроля) [53, с. 178].

Понятие локуса контроля в его современной трактовке было введено в психологию представителем американской ветви бихевиоризма Дж.Роттером. При этом предполагалось, что существует континуум, крайними точками которого являются индивиды с ярко выраженными внешними или внутренними стратегиями атрибуции. Остальные люди занимают промежуточные позиции между этими крайностями. В соответствии с тем, какую позицию занимает в континууме индивид, ему приписывается определенное значение локуса контроля [53,с.180].

Понятие интернально-экстернального «локуса контроля» базируется на двух основных положениях: 1. Люди различаются по тому, как и где они локализуют контроль над значимыми для себя событиями. Выделяется два полярных типа такой локализации – экстернальный и интернальный. 2. Локус контроля, характерный для определенной личности, надситуативен и универсален. Один и тот же тип контроля характеризует поведение данной личности как в случае неудач, так и в случае достижений, и это в равной степени касается различных областей социальной жизни и социального поведения. Для измерения локуса контроля, или, как его иногда называют, уровня субъективного контроля, используется «Шкала интернальности-

экстернальности» Дж.Роттера. Локус контроля предполагает описание того, в какой степени личность ощущает себя активным субъектом собственной деятельности и своей жизни, а в какой – пассивным объектом действий др. людей и обстоятельств. Экстернальность – интернальность является конструктом, который следует рассматривать как континуум, имеющий на одном конце выраженную «экстернальность», а на другом – «интернальность»; убеждения же людей расположены на всех точках между ними, по большей части в середине.

Таким образом – ответственность это принятие или возложение определенных обязательств, предъявление на этой основе требований к соответствующему лицу, группе, организации с последующим применением санкций в случае невыполнения подобных обязательств. Личностным свойством его делает понимание и осознание ответственности перед собой, другим, группой лиц. Личная ответственность связана с понятием локуса контроля, и бывает двух типов: интернальность - личность возлагает на себя всю ответственность за происходящее с ней в жизни, и экстернальность – когда индивид склонен считать ответственными за все происходящее с ним либо других людей, либо внешние обстоятельства, ситуацию.

Выводы по первой главе

Итак, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил сформулировать основной категориальный аппарат работы и сделать основные выводы:

1. Профессиональная компетентность педагога рассматривается как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающих готовность учителя к актуальному воплощению педагогической деятельности. Психологическим условием развития педагогической компетентности является, на наш взгляд, осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы развития и обучения в школе. Педагогическая компетентность требует от учителя осмысления широкого спектра педагогических, психологических, социальных, физиологических (здоровье), культурных и других проблем, сопряженных с образованием.

2. Профессионально важные качества – это система устойчивых личных качеств, создающих возможность успешного выполнения профессиональной деятельности. Центральным ядром профессионально важных качеств является направленность личности, самооценка и уровень притязаний, а также представление о себе – Я-концепция. Индивидуальный стиль деятельности учителя определяют не сами по себе профессионально значимые качества, а неповторимое многообразие их комбинаций.

3. Ответственность это принятие или возложение определенных обязательств, предъявление на этой основе требований к соответствующему лицу, группе, организации с последующим применением санкций в случае невыполнения подобных обязательств. Личностным свойством его делает понимание и осознание ответственности перед собой, другим, группой лиц. Личная ответственность связана с понятием локуса контроля, и бывает двух типов: интернальность - личность возлагает на себя всю ответственность за

происходящее с ней в жизни, и экстернальность — когда индивид склонен считать ответственными за все происходящее с ним либо других людей, либо внешние обстоятельства, ситуацию.

Глава 2. Эмпирическое исследование профессионально важных качеств учителя в работе с одаренными детьми

2.1. Организация и методы исследования

Выбирая в качестве **объекта** исследования педагогическую компетентность и профессионально важные качества педагога, мы остановились на изучении ответственности в структуре профессионально важных качеств педагога. В основу исследования была положена следующая **гипотеза**, состоящая из предположений:

- ответственность как профессионально важное качество педагога имеет три уровня (высокий, средний, низкий);
- высокий уровень ответственности (интернальность) связан с деловой направленностью личности, адекватной самооценкой и позитивной Я-концепцией педагога;
- средний уровень ответственности (ситуативное проявление интернальности и экстернальности) связан с направленностью на общение, завышенной самооценкой и негативной Я-концепцией педагога;
- низкий уровень ответственности (экстернальность) связан с направленностью на себя, заниженной самооценкой и негативной Я-концепцией педагога.

С целью проверки выдвинутой нами гипотезы и достижения цели исследования, мы провели эмпирическое исследование, состоящее из **четырёх этапов**.

На первом этапе определялся уровень ответственности у педагогов с помощью методики «Лocus контроля» Дж.Роттера.

На втором этапе изучались особенности профессионально важных качеств (направленность личности, самооценка, Я-концепция) у педагогов с различным уровнем ответственности с помощью методики определения направленности личности Б.Басса, экспресс-диагностики уровня самооценки

Н.П.Фетискина, методики «Квантификация межличностных отношений и Я-концепция» Т.Лири в модификации А.Реана.

На третьем этапе изучалась взаимосвязь между уровнем ответственности и особенностями профессионально важных качеств педагога. Для решения поставленной задачи на данном этапе мы использовали метод корреляционного анализа Браве-Пирсона.

На четвертом этапе разрабатывалась программа развития ответственности как профессионально важного качества педагога.

Исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида №8 "Рябинка"» г. Сургута ХМАО. В исследовании принимали участие педагоги детского сада, 28 человек.

Методика «Локус контроля» Дж.Роттера направлена на выявление локуса контроля – экстернального или интернального у испытуемых. Методика представляет 29 пар утверждений – каждое под буквой а и б. Испытуемому предлагается выбрать то утверждение которое больше относится к его стилю поведения. В практике психодиагностики по локусу контроля судят о *когнитивном стиле*, проявляющемся в сфере обучения, в том числе и профессионального. Поскольку когнитивные компоненты психики присутствуют во всех ее явлениях, то представления о локусе контроля распространяются и на характеристики личности в ее деятельности.

Для экстерналов свойственно внешне направленное защитное поведение, в качестве атрибуции ситуации они предпочитают иметь шанс на успех. В общем плане это указывает на то, что любая ситуация экстерналу желательна как внешне стимулируемая, причем в случаях успеха происходит демонстрация способностей.

Экстернал убежден, что его неудачи являются результатом невезения, случайностей, отрицательного влияния других людей. Одобрение и поддержка таким людям весьма необходимы, иначе они работают все хуже. Однако особой признательности за сочувствие от экстерналов не приходится ожидать.

Интерналы имеют атрибуцией ситуации чаще всего убеждение в неслучайности их успехов или неудач, зависящих от компетентности, целеустремленности, уровня способностей и являющихся закономерным результатом целенаправленной деятельности и самостоятельности.

В структурировании процесса целеобразования и его стратегий ведущей мотивацией для интерналов является поиск эго-идентичности, независимо и ортогонально по отношению к экстравертированности или интровертированности. Вследствие большей когнитивной активности интерналы имеют более широкие временные перспективы, охватывающие значительное множество событий как будущего, так и прошлого. При этом их поведение направлено на последовательное достижение успеха путем развития навыков и более глубокой обработки информации, постановки все возрастающих по своей сложности задач. Потребность в достижении, таким образом, имеет тенденцию к повышению, связанную с увеличением значений личностной и реактивной тревожности, что является предпосылкой для возможной большей фрустрированности и меньшей стрессоустойчивости в случаях серьезных неудач. Однако в целом в реальном, внешне наблюдаемом поведении интерналы производят впечатление достаточно уверенных в себе людей, тем более что в жизни они чаще занимают более высокое общественное положение, чем экстерналы.

Методика определения направленности личности Б.Басса состоит из 27 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны три варианта ответов, соответствующие трем видам направленности личности. Респондент должен выбрать один ответ, который в наибольшей степени выражает его мнение или соответствует реальности, и еще один, который, наоборот, наиболее далек от его мнения или же наименее соответствует реальности. Ответ «наиболее» получает 2 балла, «наименее» - 0, оставшийся невыбранным – 1 балл. Баллы, набранные по всем 27 пунктам, суммируются для каждого вида направленности отдельно.

С помощью методики выявляются следующие направленности:

- **направленность на себя (Я)** – ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность;

- **направленность на общение (О)** - стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

- **направленность на дело (Д)** - заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Методика экспресс-диагностики уровня самооценки Н.П.Фетискина предлагает испытуемым оценить 15 утверждений относительно частоты появления в их жизни по 5-балльной шкале от 0 до 4 баллов:

Очень часто - 4 балла

Часто - 3 балла

Иногда - 2 балла

Редко - 1 балл

Никогда - 0 баллов.

Сумма баллов по каждому ответу указывает на один из трех уровней самооценки:

10 баллов и менее - завышенный уровень

11-29 баллов - средний, нормативный уровень реалистической оценки своих возможностей.

Более 29 - заниженный уровень.

Подробное описание методики представлено в приложении 1.

Методика «Квантификация межличностных отношений и Я-концепция» Т.Лири в модификации А.Реана предназначена для исследования представлений субъекта о себе, своем идеальном «Я» и своих взаимоотношений с ближайшим окружением. В связи с этим выделяются различные аспекты при заполнении опросника: самооценка, описание идеального «Я», оценка близких людей, оценка себя «глазами близких» (двойная рефлексия). Выбор этих аспектов достаточно произволен и определяется целями и задачами диагностики. Однако важно, что по всем избранным аспектам оценка производится с помощью одного и того же текста опросника. Всего этот опросник включает в себя 128 оценочных суждений, из которых испытуемый выбирает подходящие, отмечая их в опросном листе знаком «+». Таким образом, опросный лист в разных исследованиях может иметь различный вид – в зависимости от избранных аспектов оценки.

Так же как и заполнение, обработка опросника проводится отдельно по каждому из аспектов. Всего в опроснике имеется 8 субшкал (октантов).

Первый октант (субшкала авторитарность): лидерство – властность – деспотичность.

Второй октант (субшкала эгоистичность): уверенность в себе – самоуверенность – самовлюбленность.

Третий октант (субшкала агрессивность): требовательность – непримиримость – жестокость.

Четвертый октант (субшкала подозрительность): скептицизм – упрямство – негативизм.

Пятый октант (субшкала подчиненность): уступчивость – кротость – пассивная подчиненность.

Шестой октант (субшкала зависимость): доверчивость – послушность – зависимость.

Седьмой октант (субшкала дружелюбие): добросердечие – несамостоятельность – чрезмерный конформизм.

Восьмой октант (субшкала альтруистичность): отзывчивость – бескорыстие – жертвенность.

В зависимости от количества набранных баллов по каждому из октантов говорят о степени, выраженности качества. Первая степень качества в каждом октанте (лидерство, уверенность в себе, требовательность, скептицизм, уступчивость и т. п.) характеризует адаптивный вариант развития. Усугубление соответствующих тенденций и проявление третьей степени качества (деспотичность, самовлюбленность, жестокость, негативизм и т. д.) свидетельствуют о дезадапционном варианте развития.

Относительно количественных критериев оценки выраженности качества в литературе имеются незначительные расхождения.

Так, о первой степени выраженности качества иногда говорят, если число набранных баллов колеблется в пределах 0-4. Другие авторы говорят о первой степени качества при 0-8 баллах, правда, разделяя все-таки два подуровня: 0-4 балла – низкая выраженность, 5-8 баллов – умеренная выраженность. По нашему мнению, не будет ошибкой рассматривать показатели от 0 до 8 баллов как свидетельствующие об адаптивном варианте развития, учитывая при этом, что крайне правые значения (7-8 баллов) отражают определенную тенденцию к дезадаптивности и экстремальному поведению.

Вторая степень качества (с учетом сказанного выше) связывается с показателями 9-12 баллов.

Экстремально дезадаптивный вариант развития связывается с показателями 13-16 баллов.

2.2. Анализ и интерпретация полученных результатов

Результаты изучения ответственности позволили нам выделить три группы испытуемых: в первую вошли педагоги с высоким уровнем ответственности (интерналы) – 35,7% (10 человек), во вторую вошли испытуемые со средним уровнем ответственности – 28,6% (8 человек), в третью

группу вошли испытуемые с низким уровнем ответственности (экстерналы) – 35,7% (10 человек) (рис.1).

Педагоги первой группы – интерналы – характеризуются такими качествами личности, как уверенность в себе, склонность к самоанализу, уравновешенность, доброжелательность и независимость.

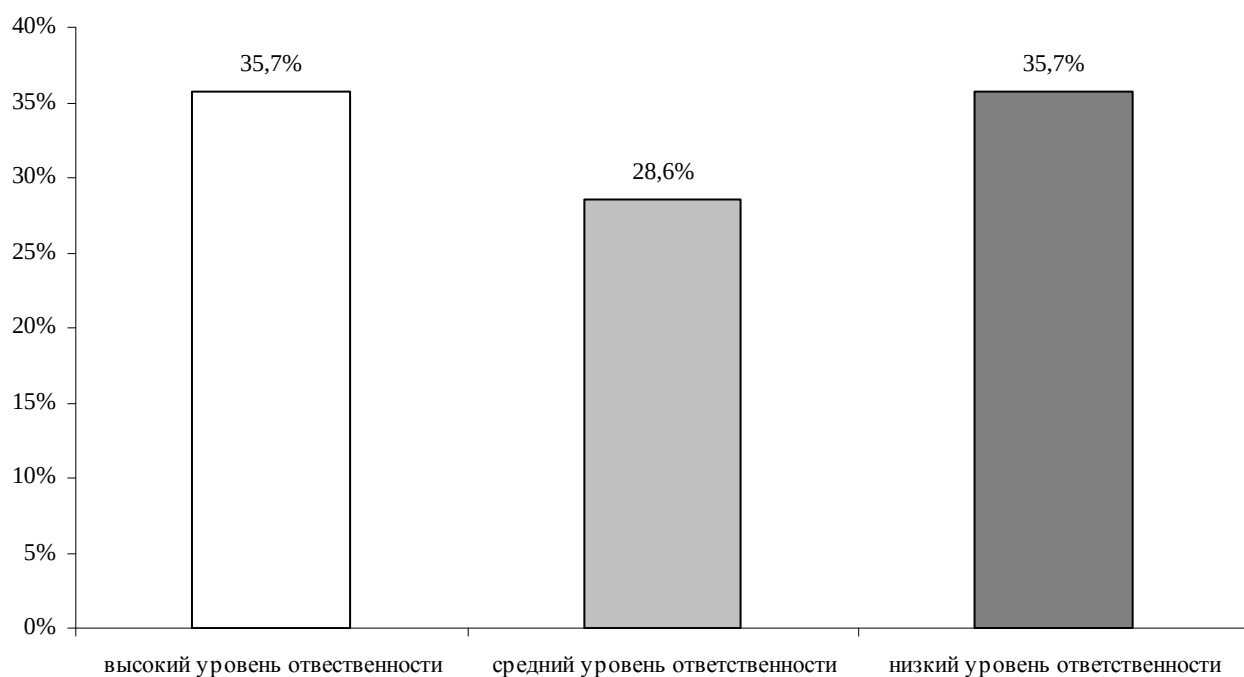


Рис. 1. Распределение испытуемых с различным уровнем ответственности

Такие индивиды считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, чувствуют собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Они обнаруживают активную позицию по отношению к своему психическому и физическому здоровью, не склонны к подчинению и подавлению других, и сопротивляются, когда ими манипулируют и пытаются лишить степеней свободы. Интерналы лучше функционируют в одиночестве и при наличии необходимых степеней свободы.

Для педагогов второй группы свойственно ситуативное проявление отнесения ответственности за происходящее к себе – обычно критерием такого

поведение является уровень социального одобрения их поступков, общественная норма. Для них свойственен высокий уровень общительности, часто сознательно манипулируют окружающими, и так же часто становятся объектами манипуляций. Зачастую испытуемые со средним уровнем ответственности не проявляют высокую активность в деятельности, выполняют лишь должное и запланированное. Также им свойственное частое переживание чувства вины.

Для педагогов третьей группы свойственно внешне направленное защитное поведение, проявляющемуся наряду с такими качествами, как неуверенность в своих способностях, неуравновешенность, стремление отложить реализацию своих планов на неопределенный срок, тревожность, подозрительность, конфликтность и агрессивность. Такие испытуемые не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство событий является результатом случая или действий других людей. Им присуще конформное и зависимое поведение, они не могут существовать без общения, легче работают под наблюдением и контролем. У экстерналов часто возникают психологические и психосоматической проблемы, им свойственны тревожность и депрессивность, они более склонны к фрустрациям и стрессам, развитию неврозов.

Результаты изучения направленности личности в группах педагогов показал следующее (см. рис.2).

«Направленность на дело» отмечается у большинства испытуемых первой группы (80%) и (20%) испытуемых второй группы, что свидетельствует о заинтересованности таких педагогов в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

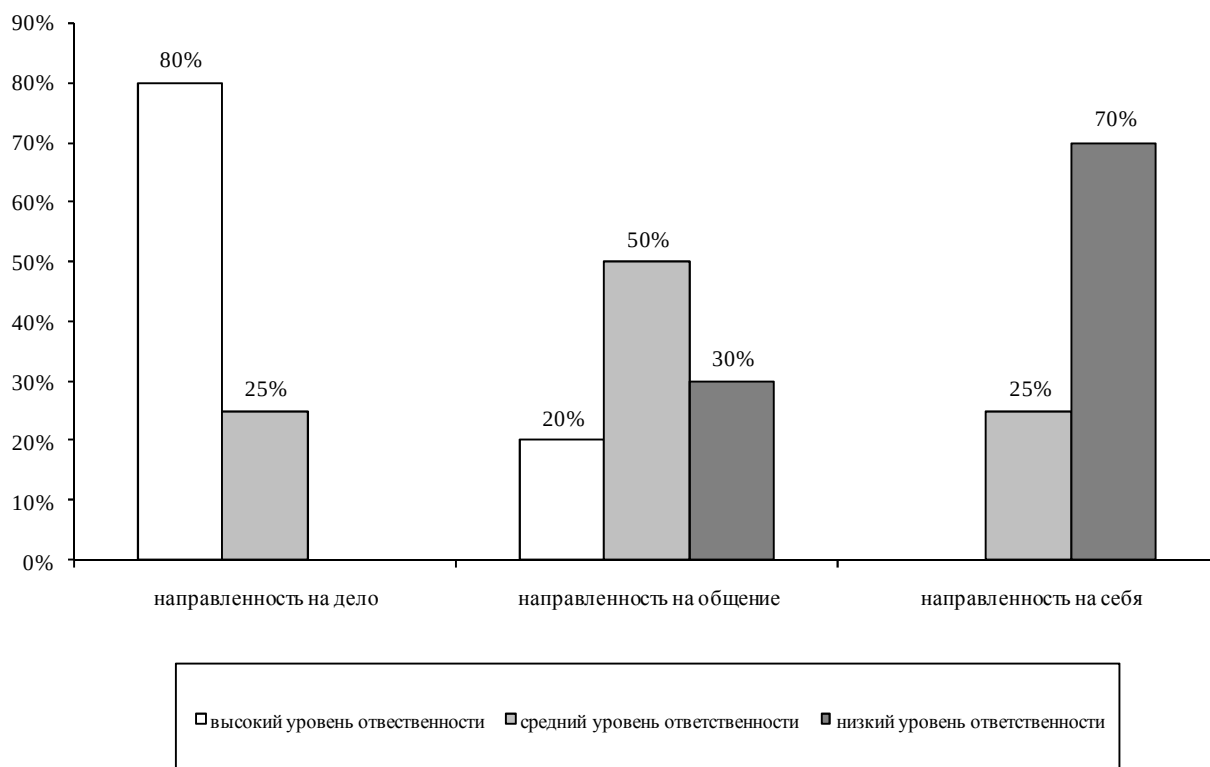


Рис. 2. Распределение испытуемых с различной направленностью личности

«Направленность на общение» отмечается у значительной части испытуемых второй группы (50%), а также у испытуемых первой (25%) и третьей (30%) групп, что свидетельствует о стремлении при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентации на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям у таких педагогов, а также о наличии ориентации на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

«Направленность на себя» отмечается у большинства испытуемых третьей группы (70%), а также участниках второй группы (25%), что указывает на наличие таких качеств, как ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность у таких педагогов.

Изучение уровня самооценки в группах испытуемых показало следующее (рис.3).

Адекватный уровень самооценки свойственен большинству (90%) испытуемых первой группы, и (25%) испытуемых второй группы, что свидетельствует о правильном соотношении своих возможностей и способностей, такие люди достаточно критически относятся к себе, стремятся реально смотреть на свои неудачи и успехи, старается ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле. К оценке достигнутого они подходят не только со своими мерками, но и старается предвидеть, как к этому отнесутся другие люди: товарищи по работе и близкие.

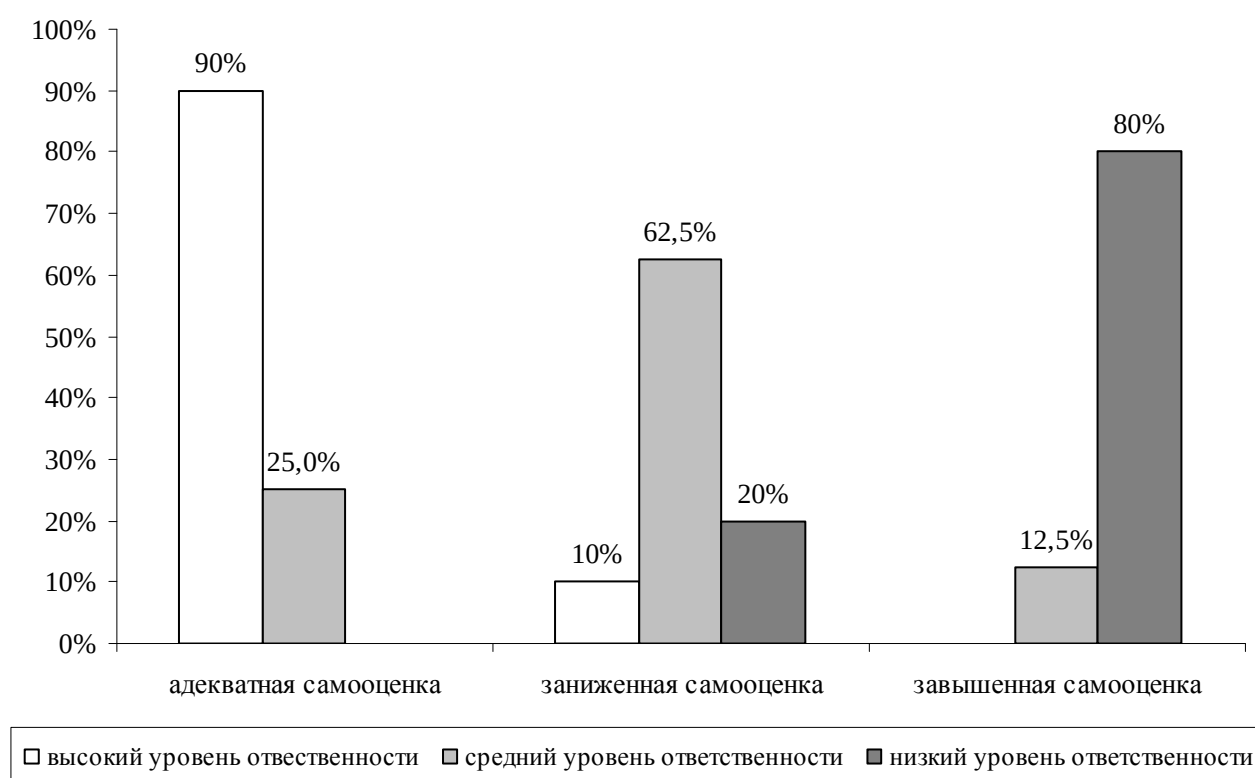


Рис.3. Распределение испытуемых с различным уровнем самооценки

Заниженная самооценка наблюдается у большинства участников второй группы (62,5%), а также незначительного числа участников первой (10%) и третьей (20%) групп, что свидетельствует о неуверенности в себе, робости и отсутствию дерзаний, невозможности реализовать свои способности. Такие люди не ставят перед собой труднодостижимых целей, ограничиваются решением обыденных задач, слишком критичны к себе.

Завышенная самооценка свойственна большинству (80%) участников третьей группы, и участникам второй группы (12,5%), что указывает на неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей, своей ценности для окружающих, для общего дела. В таких случаях человек идет на игнорирование неудач ради сохранения привычной высокой оценки самого себя, своих поступков и дел. Происходит острое эмоциональное «отталкивание» всего, что нарушает представление о себе. Восприятие реальной действительности искажается, отношение к ней становится неадекватным – чисто эмоциональным.

Изучение особенностей Я-концепции педагогов в различных группах показало следующее (см. рис.4).

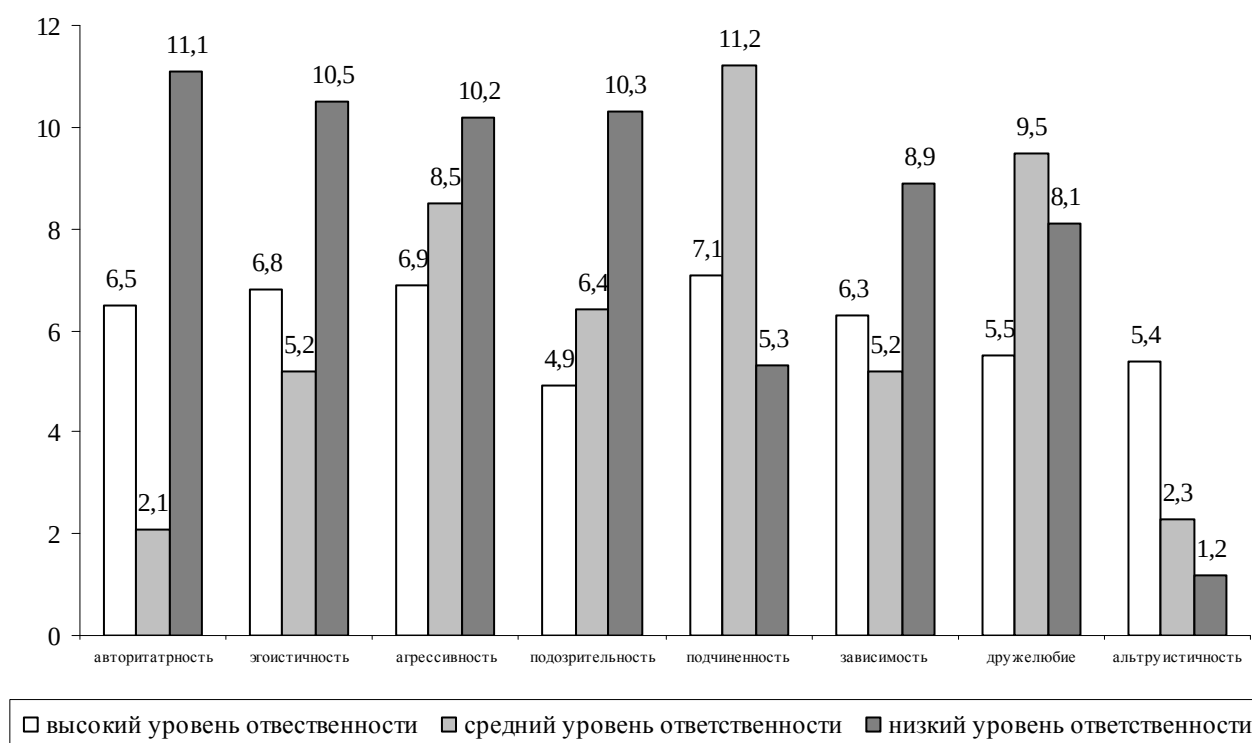


Рис.4. Результаты изучения Я-концепции педагогов

Испытуемых первой группы можно характеризовать, как лидеров, уверенных в себе и своих поступках, они требовательны к себе и окружающим, также им свойственны критичность к себе и другим, умеренная уступчивость, доверчивость к людям, добросердечие и отзывчивость.

Испытуемых второй группы можно охарактеризовать как не обладающих лидерскими качествами людей, достаточно самоуверенных и непримиримых к поступкам других, при этом пассивно подчиняющимся более властным и занимающим высокий статус людям. Такие люди зависимы от общественного мнения, несамостоятельны в принятии важных решений, отзывчивы на просьбы значимых людей.

Испытуемых третьей группы можно охарактеризовать как властных, самоуверенных, непримиримых до жестокости к другим, в оценке чужих поступков зачастую проявляющих негативизм, не прислушивающихся к общественному мнению, проявляющих дружелюбие и отзывчивость только к самым близким людям.

Также необходимо отметить, что показатели участников первой группы находятся в адаптивной зоне, что свидетельствует о позитивной Я-концепции, тогда как показатели испытуемых второй (октанты агрессивность, подчиненность, зависимость, дружелюбие) и третьей (октанты авторитарность, эгоистичность, агрессивность, подозрительность) групп находятся в дезадаптивной зоне, что свидетельствует о негативной Я-концепции у таких педагогов.

Таким образом, исходя из результатов исследования, можно сделать следующий вывод: педагоги с высоким уровнем ответственности считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, чувствуют собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Им свойственна деловая направленность личности, свидетельствующая о заинтересованности в решении деловых проблем, ориентации на деловое сотрудничество, способности отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. Для них характерна адекватная самооценка, что свидетельствует о правильном соотношении своих возможностей и способностей, так им свойственна позитивная Я-концепция.

Педагоги со средним уровнем ответственности характеризуются ситуативным проявлением личной ответственности за происходящее – обычно критерием такого поведения является уровень социального одобрения их поступков, общественная норма. Для них свойственна направленность на общение, что свидетельствует о стремлении при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентации на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми. В большей своей части такие педагоги имеют заниженную самооценку, они не ставят перед собой труднодостижимых целей, ограничиваются решением обыденных задач, слишком критичны к себе, так же им свойственна негативная Я-концепция.

Педагоги с низким уровнем ответственности не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство событий является результатом случая или действий других людей. Для них свойственна направленность на себя, что указывает на наличие таких качеств, как ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству. Таким педагогам свойственна завышенная самооценка, неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей, своей ценности для окружающих, для общего дела, а также негативная Я-концепция.

На основе полученных результатов и с помощью корреляционного анализа Браве-Пирсона мы проверили выдвинутую нами гипотезу, состоящую из предположений:

- ответственность как профессионально важное качество педагога имеет три уровня (высокий, средний, низкий);
- высокий уровень ответственности (интернальность) связан с деловой направленностью личности, адекватной самооценкой и позитивной я-концепцией педагога;

- средний уровень ответственности (ситуативное проявление интернальности и экстернальности) связан с направленностью на общение, завышенной самооценкой и неадекватной я-концепцией педагога;

- низкий уровень ответственности (экстернальность) связан с направленностью на себя, заниженной самооценкой и неадекватной я-концепцией педагога.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа

Уровень ответственности	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Направленность личности			
На дело	0,48	-0,56	-0,62
На общение	-0,52	0,68	-0,54
На себя	-0,61	-0,52	0,61
Уровень самооценки			
Адекватная	0,66	-0,62	-0,55
Заниженная	-0,48	0,67	-0,68
Завышенная	-0,71	-0,49	0,74
Я-концепция			
авторитарность	-0,48	-0,55	0,56
эгоистичность	-0,55	0,51	0,71
агрессивность	-0,59	0,62	0,55
подозрительность	-0,66	-0,56	0,70
подчиненность	-0,51	0,69	-0,56
зависимость	-0,55	0,71	-0,49
дружелюбие	-0,66	-0,59	-0,59
альтруистичность	-0,53	-0,49	-0,61

Примечание: при $p > 0,05$

Полученные коэффициенты корреляции между параметрами высокий уровень ответственности и направленность на дело (0,48), адекватная самооценка (0,66) свидетельствуют о наличии прямой связи между параметрами. Коэффициенты корреляции, полученные между параметрами высокий уровень ответственности и авторитарность (-0,48), эгоистичность (-0,55), агрессивность (-0,59), подозрительность (-0,66), подчиненность (-0,56),

зависимость (-0,49), дружелюбие (-0,59), альтруистичность (-0,61) указывают на наличие обратной взаимосвязи между параметрами.

Полученные коэффициенты корреляции между параметрами средний уровень ответственности и направленность на общение (0,68), заниженная самооценка (0,67) свидетельствуют о наличии прямой связи между параметрами. Коэффициенты корреляции, полученные между параметрами средний уровень ответственности и авторитарность (-0,55), подозрительность (-0,56), дружелюбие (-0,59), альтруистичность (-0,49) указывают на наличие обратной взаимосвязи между параметрами. Коэффициенты корреляции, полученные между параметрами средний уровень ответственности и эгоистичность (0,51), агрессивность (0,62), подчиненность (0,69), зависимость (0,71), свидетельствуют о наличии прямой связи между параметрами.

Полученные коэффициенты корреляции между параметрами низкий уровень ответственности и направленность на себя (0,61), завышенная самооценка (0,74) свидетельствуют о наличии прямой связи между параметрами. Коэффициенты корреляции, полученные между параметрами низкий уровень ответственности и подчиненность (-0,56), зависимость (-0,49), дружелюбие (-0,59), альтруистичность (-0,61) указывают на наличие обратной взаимосвязи между параметрами. Коэффициенты корреляции, полученные между параметрами низкий уровень ответственности и авторитарность (0,56), эгоистичность (0,71), агрессивность (0,55), подозрительность (0,70) свидетельствуют о наличии прямой связи между параметрами.

Таким образом, исходя из результатов корреляционного анализа, мы можем утверждать, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась, а также сделать вывод о том, что высокий уровень ответственности способствует оптимальному формированию профессионально важных качеств педагога. Исходя из этого, мы разработали программу тренинга формирования ответственности как профессионально важного качества педагога.

2.3. Программа тренинга по формированию ответственности как профессионально важного качества педагога

Технология конструктивного изменения поведения педагога легла в основу специально разработанной нами тренинговой программы развития ответственности как профессионально важного качества педагога.

Цель тренинга: развитие ответственности педагога на когнитивном и поведенческом уровне, что является одним из основных условий развития профессионально важных качеств педагога.

Достижение цели тренинга обеспечивается решением следующих задач.

1. Овладение определенными социально психологическими знаниями об ответственности;
2. Развитие способности адекватного и наиболее полного познания себя и других людей;
3. Диагностика и коррекция личностных качеств и умений;
4. Осознавание собственного уровня ответственности и формирование собственной стратегии ответственного поведения.
5. Содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизненной удовлетворенности.

На стадии подготовки проводится психологическая диагностика особенностей профессионально важных качеств с помощью методического блока, а также «разогрев» участников группы.

На стадии осознания используются кооперативные методы обучения, с целью осознания учителями влияния их профессионально важных качеств на результаты и особенности протекания учебно-воспитательного процесса, в частности, на эмоциональные состояния учащихся на уроке, а также с целью обучения использованию данных методов.

На стадии переоценки используются специально разработанные психотехники развития профессионально важных качеств учителя.

На стадии действия формой психологической работы служат регулярно

проводимые с учителями семинары (еженедельно, ежемесячно), клуб встреч, индивидуальные консультации. Суть данного этапа заключается в том, что педагог апробирует новые способы поведения в своей практической деятельности, опирающиеся на изменившуюся «Я-концепцию», а затем в группе или на индивидуальной консультации он обсуждает свои трудности, проблемы, получает открытое и доверительное сочувствие, понимание, помощь, поощрение за осуществление изменений в поведении.

Тренинг имеет достаточно устойчивую общую структуру, включающую обязательные содержательные блоки: эмоциональные состояния, эмоциональная экспрессивность и эмоциональная устойчивость.

Описание упражнений тренинга представлено в приложении в приложении 2.

Выводы по второй главе

Полученные в ходе исследования данные позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Изучение уровня ответственности с помощью методики «Локус контроля» Дж.Роттера, показало что педагоги с высоким уровнем ответственности считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, чувствуют собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Педагоги со средним уровнем ответственности характеризуются ситуативным проявлением личной ответственности за происходящее – обычно критерием такого поведения является уровень социального одобрения их поступков, общественная норма. Педагоги с низким уровнем ответственности не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство событий является результатом случая или действий других людей.

2. Изучение направленности личности с помощью методики определения направленности личности Б.Басса, показало, что педагогам с высокой ответственностью свойственна деловая направленность личности, свидетельствующая о заинтересованности в решении деловых проблем. Для педагогов со средним уровнем ответственности свойственна направленность на общение, что свидетельствует о стремлении при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентации на социальное одобрение, зависимость от группы. Для педагогов с низким уровнем ответственности свойственна направленность на себя, ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству.

3. Изучение уровня самооценки с помощью экспресс-диагностики уровня самооценки Н.П.Фетискина, показало, что педагогам с высокой

ответственностью характерна адекватная самооценка, что свидетельствует о правильном соотношении своих возможностей и способностей. Педагоги со средним уровнем ответственности имеют заниженную самооценку, они не ставят перед собой труднодостижимых целей, ограничиваются решением обыденных задач, слишком критичны к себе. Для педагогов с низким уровнем ответственности свойственна завышенная самооценка, неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей, своей ценности для окружающих, для общего дела.

4. Изучение Я-концепции педагогов с помощью методики «Квантификация межличностных отношений и Я-концепция» Т.Лири в модификации А.Реана, показало, что педагогам с высокой ответственностью свойственна позитивная Я-концепции, тогда как показатели педагогов со средним уровнем ответственности излишне агрессивны, пассивно подчиняются, зависимы от группы, способны на жертвенность, что указывает на негативную Я-концепцию. Педагоги с низким уровнем ответственности проявляют авторитарность, эгоистичность, агрессивность и подозрительность, что также свидетельствует о негативной Я-концепции у таких педагогов.

5. Проведенный корреляционный анализ Браве-Пирсона подтвердил выдвинутую нами гипотезу, и сделать вывод о том, что высокий уровень ответственности способствует оптимальному формированию профессионально важных качеств педагога. Исходя из этого, мы разработали программу тренинга формирования ответственности как профессионально важного качества педагога, направленного на овладение определенными социально психологическими знаниями об ответственности, развитие способности адекватного и наиболее полного познания себя и других людей, диагностику и коррекцию личностных качеств и умений, осознание собственного уровня ответственности и формирование собственной стратегии ответственного поведения, содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизненной удовлетворенности.

Заключение

В ходе исследования нами был проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы, получены результаты на эмпирическом уровне изучения проблемы и сформированы следующие выводы.

Теоретический анализ работ А.К.Марковой, Л.М.Митиной, Н.В.Кузьминой, В.В.Знакова, К.Муздыбаева, А.А.Реана, Н.А.Минкиной, Дж.Роттера позволил определить категориальный аппарат работы и концептуальную основу эмпирического исследования:

Профессиональная компетентность педагога рассматривается как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающих готовность учителя к актуальному воплощению педагогической деятельности. Психологическим условием развития педагогической компетентности является, на наш взгляд, осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы развития и обучения в школе. Педагогическая компетентность требует от учителя осмысления широкого спектра педагогических, психологических, социальных, физиологических (здоровье), культурных и других проблем, сопряженных с образованием.

2. Профессионально важные качества – это система устойчивых личных качеств, создающих возможность успешного выполнения профессиональной деятельности. Центральным ядром профессионально важных качеств является направленность личности, самооценка и уровень притязаний, а также представление о себе – Я-концепция. Индивидуальный стиль деятельности учителя определяют не сами по себе профессионально значимые качества, а неповторимое многообразие их комбинаций.

3. Ответственность это принятие или возложение определенных обязательств, предъявление на этой основе требований к соответствующему лицу, группе, организации с последующим применением санкций в случае

невыполнения подобных обязательств. Личностным свойством его делает понимание и осознание ответственности перед собой, другим, группой лиц. Личная ответственность связана с понятием локуса контроля, и бывает двух типов: интернальность - личность возлагает на себя всю ответственность за происходящее с ней в жизни, и экстернальность – когда индивид склонен считать ответственными за все происходящее с ним либо других людей, либо внешние обстоятельства, ситуацию.

Эмпирическое изучение проблемы показало, что педагоги с высоким уровнем ответственности считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, чувствуют собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Им свойственна деловая направленность личности, свидетельствующая о заинтересованности в решении деловых проблем, ориентации на деловое сотрудничество, способности отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. Для них характерна адекватная самооценка, что свидетельствует о правильном соотношении своих возможностей и способностей, так им свойственна позитивная Я-концепция.

Педагоги со средним уровнем ответственности характеризуются ситуативным проявлением личной ответственности за происходящее – обычно критерием такого поведения является уровень социального одобрения их поступков, общественная норма. Для них свойственна направленность на общение, что свидетельствует о стремлении при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентации на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми. В большей своей части такие педагоги имеют заниженную самооценку, они не ставят перед собой труднодостижимых целей, ограничиваются решением обыденных задач, слишком критичны к себе, так же им свойственна негативная Я-концепция.

Педагоги с низким уровнем ответственности не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство событий является результатом случая или действий других людей. Для них свойственна направленность на себя, что указывает на наличие таких качеств, как ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству. Таким педагогам свойственна завышенная самооценка, неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей, своей ценности для окружающих, для общего дела, а также негативная Я-концепция.

Проведенный корреляционный анализ Браве-Пирсона подтвердил выдвинутую нами гипотезу, и сделать вывод о том, что высокий уровень ответственности способствует оптимальному формированию профессионально важных качеств педагога. Исходя из этого, мы разработали программу тренинга формирования ответственности как профессионально важного качества педагога, направленного на овладение определенными социально психологическими знаниями об ответственности, развитие способности адекватного и наиболее полного познания себя и других людей, диагностику и коррекцию личностных качеств и умений, осознание собственного уровня ответственности и формирование собственной стратегии ответственного поведения, содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизненной удовлетворенности.

Таким образом, проведенное нами исследование доказало свою актуальность и значимость.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Просвещение, 1989. –339 с.
2. Аминов Н.А. Новый подход к концепции личностного и профессионального развития учителя// Вопросы психологии. – №5. – 1994. – С. 145.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: Наука, 2000 – 350 с.
4. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2002. - 287 с.
5. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
6. Атаханов Р., Бобкова М.Г., Ушакова В.В. Педагогическая психология: Хрестоматия учеб. пособие для студ. спец-й «Психология» и «Педагогика и психология». Тюмень: Тюмен. Гос. ун-т, 2009. – 257 с.
7. Атаханов Р.А., Бобкова М.Г. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия//Психологическая наука и образование. 2007. № 1. -С. 93-103.
8. Бобкова, М. Г. Формирование профессиональной установки на эмпатийный способ взаимодействия: Дисс. канд. психол. наук/М. Г. Бобкова. - Тобольск, 2005, 216с.
9. Бобкова М.Г., Гараева В.В. Критерии эффективности психологического консультирования// Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 248-255.
- 10.Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособ. для студ. вузов. – М.:Академия, 2002. – 320 с.
- 11.Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры. – СПб., 1996. – 98 с.

12. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия. – М., 1991. – 230 с.
13. Брушлинский А.В. Взаимосвязь процессуального и личностного аспектов мышления. Мышление: процесс, деятельность, общение. – М., 1982. – 280 с.
14. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Инст. Практ психологии, 1996. – 392 с.
15. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
16. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. – М.: Рос. Пед. агенство, 1998. – 272 с.
17. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
18. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер ком, 1999. – 368 с.
19. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л., 1985. – 150 с.
20. Завалишина Д. Н. Профессиональная деятельность как смысл жизни // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. - М., 1997. – 350 с.
21. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя // Советская педагогика. – 1988. – № 1. – С. 27-31.
22. Зеер Э.Ф. Психология становления педагога профессиональной школы / Под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф-пед. ун-та, 1996. – 148 с.
23. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов.-2-е изд., перераб. и доп.-М.:Логос,2001.-384 с.
24. Знаков В.В. Понимание как проблема человеческого бытия //Психологический журнал. – Т. 21. – 2000. – №2. – С. 7-15.
25. Игры - обучение, тренинг, досуг.../ Под ред. В.В. Петрушинского. - М.: Новая школа, 1994. – 368 с.

26. Климов Е.А. Введение в психологию труда. - М.: Изд-во МГУ, 1988. – 197 с.
27. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 278 с.
28. Ключева Н. В. Технология работы психолога с учителем. – М., 2000. – 203 с.
29. Ключева Н.В., Свистун М.А. Программа социально-психологического тренинга. – Ярославль, НПЦ «Психодиагностика», 1992. – 66 с.
30. Колесникова И.А.. Коммуникативная деятельность педагога. Профессионализм педагога. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
31. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967. – 43 с.
32. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность и талант учителя. – Л., 1985. – 58 с.
33. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
34. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. – М., 1993. – 410 с.
35. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М., 1999. – 520 с.
36. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 144 с.
37. Малинаускас Р.К. Динамика социальной ответственности студентов педвузов // Социологические исследования. – 2003. – № 7. – С. 135-138.
38. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
39. Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации // Педагогика. – 1992. – № 9,10. – С.65-67.
40. Мерлин В.С. Психология индивидуальности/Под. ред. Е.А. Климова. – М.: Инст. Практ. Психологии, Воронеж, ИПО МОРЭК, 1996. – 448 с.
41. Минкина Н.А. Воспитание ответственности // Этическое наследие. М., 1988. – С. 202-220.

42. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 16- 21.
43. Митина Л.М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя. – Кемерово: Кемеровский обл. ИУУ, 1992. – 71 с.
44. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: «Дело», 1994. – 215 с.
45. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 20-26.
46. Муздыбаев К. Психология ответственности. – М., 1983. – 240 с.
47. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб.-Воронеж, 1995. – 232 с.
48. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 16-26.
49. Педагогическая психология: Учебное пособие. / И.Ф.Демидова. – М.: «Феникс», 2006. – 315 с.
50. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М.: Аспект Пресс, 1992. – 152 с.
51. Петровский А.В. Психология: Учеб. для педвузов/А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский.-3-е изд. – М.: Академия, 2002. – 512 с.
52. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
53. Повякель Н.И. Теория социального научения (Дж.Роттер)/ Психологические теории и концепции личности. Краткий справочник. – К.: «Рута», 2001. – 320 с.
54. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
55. Реан А.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для ВУЗов/ А.А.Реан, Н.В.Бордовская, С.И.Розум. – СПб.: Питер, 2001. – 432 с.

56. Роджерс К. Несколько важных открытий // Вестник МГУ. Сер. 14. – Психология. – 1990. – № 2. – 31-38 с.
57. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 414 с.
58. Сластенин В.А. Учитель и время // Советская педагогика. – 1990. – №9. – С. 31-39.
59. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. – М., 1995. – 430 с.
60. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Учеб. пособ. для студ. вузов.-2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 736 с.
61. Труды Института психологии РАН. Т. 1. Книга 1 / Ред. коллегия: А.В.Брушлинский, В.А.Бодров, В.Н.Дружинин, Н.В.Крылова, Е.Д.Дорофеев. – М.: ИП РАН, 1995. – 224 с.
62. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М., 1996. – 70 с.
- 63.** Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 18-24.