

Готов ли педагог дошкольного образовательного учреждения к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми и коллегами?

О.Н. Недосека

Необходимость изучения профессионального поведения воспитателя обусловлена той значительной ролью взрослого, которая во многом определяет особенности развития ребёнка дошкольного возраста и выступает как носитель «ценностей культуры» (Л. С. Выготский).

Дошкольное детство — уникальный период развития личности и, в отличие от последующих возрастных этапов, служит фундаментом формирования отношения к миру и получения основных знаний и умений. От профессионального образовательного уровня педагогов дошкольных учреждений зависит психофизическое развитие детей, их эмоциональное благополучие. Поведение педагога и конкретные формы его проявления по отношению к субъектам педагогической деятельности (детям, коллегам, родителям) в значительной степени обусловлено особенностями его профессионального сознания, которое выступает в качестве важного фактора, определяющего специфику педагогического труда.

Воспитатель как субъект практической деятельности является носителем профессионального сознания. Содержательные уровни и структурные компоненты профессионального сознания определяют эффективность работы с детьми на основании принципа единства сознания и деятельности.

Основная цель исследования — изучение особенностей выбора педагогических действий воспитателем как компонента его профессионального сознания. На основе осмысления теоретических подходов к исследованию проблемы профессионального сознания педагога предварительно были сформулированы следующие **гипотезы**:

1. Выбор педагогических действий воспитателя как компонент его профессионального сознания обнаруживает вариативность.

2. Уровень образования воспитателей оказывает значимое влияние на характер выбора в сторону более эффективных педагогических действий.

3. Возраст как совокупный показатель личностной зрелости и опыта оказывает воздействие на выбор более продуктивных педагогических действий.

4. Удовлетворённость работой как интегральный показатель отношения к профессиональной деятельности может иметь влияние на выбор педагогических действий воспитателя.

5. Образ «Я» оказывает влияние на профессиональное сознание воспитателя.

Проверка данных гипотез потребовала постановки следующих задач:

1. Разработать методический инструментарий для изучения профессионального сознания воспитателя (его имплицитной формы).

2. Провести эмпирическое исследование эксплицитной и имплицитной моделей педагогических действий

воспитателей дошкольных образовательных учреждений как компонента профессионального сознания педагога.

3. Выявить своеобразие эксплицитной и имплицитной моделей педагогических действий в зависимости от образования и возраста педагогов, а также их удовлетворённости работой.

4. Выявить некоторые особенности профессионального сознания педагога как компонента образа «Я».

Выборка педагогов ДООУ, участвовавших в исследовании, составила 157 человек. Представим таблицу (табл. 1), в которую вошли данные, характеризующие возраст и образование респондентов.

Таким образом, среди участников исследования более двух третей педагогов имеют среднее специальное образование — 77,1%. Доля педагогов в возрасте от 20 до 30 лет составляет 21,0% от всей выборки. Самой многочисленной возрастной группой являются педагоги в возрасте от 31 до 40 лет — 39,5% и 33,8% — группа педагогов в возрасте от 41 до 50 лет. Менее всего представлена группа воспитателей в возрасте от 51 до 60 лет — 5,7%.

Таблица 1

**Возрастная и образовательная структура выборки
(в абсолютных величинах)**

Образование	Возраст	
	среднее-специальное	высшее
от 20 до 30 лет	21	12
от 31 до 40 лет	55	7
от 41 до 50 лет	37	16
от 51 до 60 лет	8	1
Всего	121	36

Сравнение характерных образовательных особенностей данной группы с соответствующими особенностями таких групп в разные годы говорит о типичности этой картины с небольшими колебаниями в 3–4%.

В исследовании мы использовали:

- методику, выявляющую эксплицитную модель педагогических действий (авт. В.А. Ситаров, В.Г. Маралов);

- методику, выявляющую имплицитную модель педагогических действий (создана нами в ходе исследования);

- репертуарную методику Дж. Келли, направленную на изучение психологических особенностей Я-образа воспитателей («Я — идеальное», «Я — реальное», «Я — рациональное», «Я — эмоциональное»);

- анкета, позволяющая выявить отношение воспитателей к профессиональной деятельности, их удовлетворённость работой и получить демографические данные.

Охарактеризуем эти методики более подробно.

Эксплицитная модель педагогических действий

Эксплицитные представления педагогов о собственных педагогических действиях изучались с помощью методики В.А. Ситарова и В.Г. Маралова, определяющей тип ориентированности на модель взаимодействия с детьми [20].

Выявление приоритетного выбора (установки) воспитателя по отношению к профессиональной роли благодаря методике позволяет диагностировать четыре вида ориентированности:

- выраженную ориентированность на дисциплинарную модель взаимодействия;

- умеренную ориентированность на дисциплинарную модель;

- умеренную ориентированность на личностную модель;

- выраженную ориентированность на личностную модель взаимодействия с детьми.

Содержанием методики выступает опросник из 14 высказываний-утверждений. Респонденты, ознакомившись с тем или иным высказыванием, самостоятельно выбирают предпочитаемую модель взаимодействия. Анализ показателей методики даёт возможность определить тот или иной тип ориентированности, составить прогноз на «развивающее» или «неразвивающее» взаимодействие воспитателей с детьми.

Методика моделирования педагогических ситуаций (имплицитная модель педагогических действий)

Имплицитная модель педагогических действий исследовалась с помощью методики моделирования педагогических ситуаций. Экспериментальное продуцирование конфликтных ситуаций позволяет выявить своеобразии направленности поведенческих реакций испытуемых и получить имплицитную модель поведения в профессиональной ситуации.

С помощью методики решались следующие основные задачи:

1. Проанализировать, существуют ли различия в поведении субъекта при взаимодействии с администрацией, с родителями, с коллегами, с детьми.

2. Установить соотношение продуктивных и непродуктивных способов взаимодействия с объектами педагогической деятельности в эксклюзивной ситуации.

В последнее время в психотерапевтической практике и практике социально-психологических тренингов широко применяется метод моделирования ситуаций как один из важных компонентов реориентации личности. В нашем исследовании испытуемым предлагались эксклюзивные ситуации, т.к. именно в них «экстериоризуется внутренняя динамика психологических процессов», а также, по мнению Э.И. Киршбаума, имплицитно прослеживаются установки и отношения личности [8]. Для получения эмпирических данных имплицитной модели педагогических действий от нас потребовалось создание стимульного материала для испытуемых, т.е. смоделированных педагогически трудных ситуаций. Содержание ситуаций мы разрабатывали самостоятельно. Качественный анализ был заимствован из исследования Э.И. Киршбаума [8]

Процедура создания методики строилась следующим образом.

На первом этапе был создан банк ситуаций. Воспитателям дошкольных образовательных учреждений (слушателям курсов повышения квалификации) предлагалось описать педагогические ситуации, участниками или свидетелями которых они были. Содержание педагогических ситуаций определялось примерами из практики работы воспитателей при взаимодействии с детьми в режимные моменты (кормление, прогулки, умывание и т.п.), на занятиях, в игровой деятельности и т.д. А также при взаимо-

действии с администрацией (заведующей детсадом, методистом, старшей медсестрой), коллегами (помощник воспитателя, другой воспитатель) и родителями детей. Всего было описано 140 ситуаций.

На втором этапе экспертами были отобраны наиболее типичные ситуации из педагогической практики. В состав экспертной группы вошли два методиста и три психолога дошкольных учреждений, имеющие стаж работы от 5 до 20 лет. Им было предложено определить «типичность» ситуации, оценив её по 7-балльной шкале. Признаками типичности выступили:

1) характерность (свойственность) содержания ситуации деятельности воспитателя при взаимодействии с детьми, коллегами, администрацией, родителями;

2) частота проявления ситуации в практике работы дошкольных учреждений;

3) соответствие содержания ситуации режимному моменту (занятию, прогулке, игре и т.д.);

4) проблемность ситуации.

Семь баллов присваивалось решению, удовлетворяющему всем данным признакам. На основании оценки всех экспертов выводился средний балл за каждую решённую задачу и суммарный средний балл по всем ситуациям. Единство оценок как показатель адекватности предложенных признаков должно было выражаться в незначительном расхождении оценок каждого эксперта. Разброс в оценках укладывался в одну сумму.

На основании экспертной оценки было выбрано 18 наиболее типичных ситуаций. Из них 7 — это ситуации,

по своей структуре представляющие такие обстоятельства, где субъект (испытуемый) выступает объектом нападков и обвинений со стороны значимых взрослых людей (администратор, коллега, родитель). И, как подчёркивает Э.И. Киришбаум, «разрешение противоречия настолько необходимо, поскольку оно определяет дальнейший характер сотрудничества между обеими сторонами конфликта» [8].

Ситуации с детьми (их 11) описывают столкновение взаимоотношений в моменты педагогического процесса: на занятиях, в игре, на прогулке, во время приёма пищи. Инициатором столкновения является ребёнок.

Методическая процедура изучения ответов респондентов в исследовании построена на методике, предложенной Э.И. Киришбаумом. Дополнительно к этому нами введено оценивание эмоциональной значимости ситуаций и оценка удовлетворённости ответом испытуемыми. Оценок эмоциональной значимости было пять: самой трудной ситуации присваивалось 5 баллов, самой лёгкой — 1 балл. Удовлетворённость собственным ответом также оценивалась педагогами по пятибалльной шкале («5» — отличный ответ, «1» — очень плохой).

На третьем этапе производился качественный анализ полученного материала на основании отнесения вербальных ответов испытуемых к одной из шести категорий. Названия и психологическое содержание категорий взяты по Э.И. Киришбауму.

1. К первой категории были отнесены все высказывания, которые отражали действия или намерения, направленные на отведение аверсивной

информации (угроз, упреков, обвинений со стороны объектов взаимодействия) путём «авторитарной инвазии». Принятие репрессивных мер по отношению к другому лицу (взрослым, входящим в формальную группу, или детям), т.е. все экстрапунитивные реакции (С. Розенцвейг) — категория «репрессивные меры» (Р.М.).

2. Во вторую категорию вошли высказывания, отражающие действия или намерения по вытеснению аверсивной информации, игнорированию конфликта через продолжение ранее совершаемой деятельности («как ни в чём не бывало»), через установку «со мной этого произойти не может», «это не так» — категория «игнорирование конфликта» — (И.К.).

3. К третьей категории были отнесены проецируемые действия, которые способствуют разрешению актуального конфликта в рамках ролевого взаимодействия: «Я — воспитатель, она — заведующая (старшая медсестра, родитель, коллега)», «Я — воспитатель, он(а) — ребёнок (воспитанник)».

Для расширения психологического содержания этой категории мы внесли в неё вербальные ответы, которые можно отнести к манипулятивному взаимодействию, где высказывания респондентов ориентированы на использование другого лица и всего общения в своих целях, для получения респондента как к средству, объекту своих манипуляций. В проективном материале присутствуют оценки личности как негативные, так и позитивные. Главная цель взаимодействия — «не потерять лицо». Категория — «ролевое взаимодействие» (РВ).

4. В четвёртую категорию вошли представления о предполагаемых

действиях, направленных на выяснение мотивов поведения другого человека (представителя формальной группы: взрослого или ребёнка) — категория «выяснение мотивов» (ВМ).

5. Пятая категория объединила представления испытуемых, в которых спроецировано желание изменить собственное поведение (отношение, установку); в данном случае эксклюзивная ситуация воспринимается как возможность для получения обратной связи, стимулирующей педагога-испытуемого к изменению — категория «стимул к собственному изменению» (С И).

6. Шестая категория была составлена из высказываний рефлексивного характера. К этой категории были отнесены высказывания респондентов об актуальном переживаемом психическом состоянии, общем самочувствии, раздумьях — категория «рефлексия» (Р).

Изучение содержания представлений педагога о собственных действиях в конкретной педагогической ситуации, на наш взгляд, может выявить те психологические особенности, которые влияют на становление личностной позиции и определить своеобразие представления образа «Я — воспитатель».

Категоризация высказываний осуществлялась с привлечением двух экспертов — психологов со стажем работы 5 и 6 лет, имеющих опыт интерпретации результатов различных проективных методик.

Представим краткую характеристику ситуаций. Две ситуации описывают взаимодействия педагога с администрацией (заведующей детским садом и старшей медсестрой). Внешняя сторона взаимодействия — вы-

полнение функций контроля со стороны административного лица.

Три ситуации взаимодействия с родителями ребёнка. Каждая ситуация воспроизводит различные контакты с родителями: на родительском собрании, в момент, когда ребёнка забирают домой (одна из ситуаций — родитель значительно опаздывает и приходит за ребёнком в состоянии алкогольного опьянения).

Две ситуации отображают особенности взаимодействия с коллегами (с помощником воспитателя (няней) и коллегой (воспитателем)).

Следует отметить ситуации взаимодействия с детьми. Экспертами были отобраны ситуации, в которых обозначены контакты педагога в особо значимых видах детской самостоятельной и совместной деятельности: игровой, бытовой, учебной. Все эти ситуации объединяет то, что именно ребёнок является инициатором контакта.

Для нашего исследования важно отметить, что любая педагогическая ситуация имплицитна, в скрытой форме — это проблемная ситуация [4, 10]. В связи с этим мы определяем, насколько воспитатели способны проникнуть за рамки внешнего рисунка ситуации, распознать, какие чувства, потребности, мотивы стоят за тем или иным поступком ребёнка, а затем в вербальных ответах зафиксировать это.

Таким образом, использование методики позволило нам изучить содержание имплицитной модели педагогических действий воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Для установления статистической значимости различий в нашем исследовании

довании был применён многофункциональный статистический критерий Фишера j^* (19).

Репертуарная методика

Психологическое содержание образа «Я — идеальное», «Я — реальное», «Я — рациональное» и «Я — эмоциональное» изучалось с помощью репертуарной методики, основанной на технике репертуарных решёток Дж. Келли.

Выбор репертуарной методики определён тем, что она относится к личностно-ориентированным проективным методикам и позволяет исследователю изучить «способ, которым человек интерпретирует и прогнозирует свой жизненный опыт» [21. С. 439].

В основе техники репертуарных решёток (TRP) лежит принцип субъективного шкалирования. Исследования в области субъективной семантики и экспериментальной психосемантики показали важную регулируемую роль индивидуальной системы значений в профессиональной деятельности [2; 7; 15].

Шехтер М.С. отмечает, что, основываясь на теории Дж. Келли, можно определить конструкт как особое объективное средство, сконструированное самим человеком, проверенное (валидизированное) на собственном опыте, с помощью которого человек выделяет, оценивает и прогнозирует события, организует своё поведение, «понимает» других людей, реконструирует систему взаимодействия и строит образ «Я» [22].

Выбор методики обусловлен её апробированностью в работах С.Л. Белых и Н.И. Алешкина, а также созданием компьютерного варианта,

который значительно облегчает содержательную интерпретацию математических процедур [1; 3]. В нашем исследовании мы использовали компьютерный вариант программы «Репертуарный тест» (авт. Н.И. Алешкин), который позволил осуществить обработку тест-информации существующими пакетами для статистической обработки данных.

В репертуарной методике использовали 16 персонажей (элементов) из четырёх сфер общения личности:

- круг близких: муж или избранник, дочь или сын, мать, отец;
- неформальные и референтные отношения: подруга, знакомая, знакомый, которые не нравятся педагогу;
- формальные отношения: администратор, коллега, воспитанник;
- Я-образы: Я-идеальное, Я-реальное, Я-ретроспективное.

Удовлетворённость работой и отношение к профессиональной деятельности изучались с помощью **анкеты**, которая состояла из пяти блоков вопросов, которые, в свою очередь, подразделялись на основные и контрольные. С помощью контрольных вопросов уточнялись и дополнялись сведения, полученные в основных. Далее на основании схем, предложенных В.А. Ядовым, определялись оценки, которые и интерпретировались (В.А. Ядов, 1972). Мы исходили из того, что «удовлетворённость профессией является тем интегративным показателем, который отражает отношение субъекта к избранной профессии» (А.А. Реан, 1994).

Кроме того, в анкету были включены вопросы социально-демографического характера, фиксирующие уровень образования, возраст, стаж работы, семейное положение и т.п.

Результаты экспериментального исследования профессионального сознания воспитателя дошкольного образовательного учреждения

Рассмотрим выбор, сделанный педагогами относительно одной из четырёх моделей взаимодействия. Полученные результаты представлены на рис. 1.

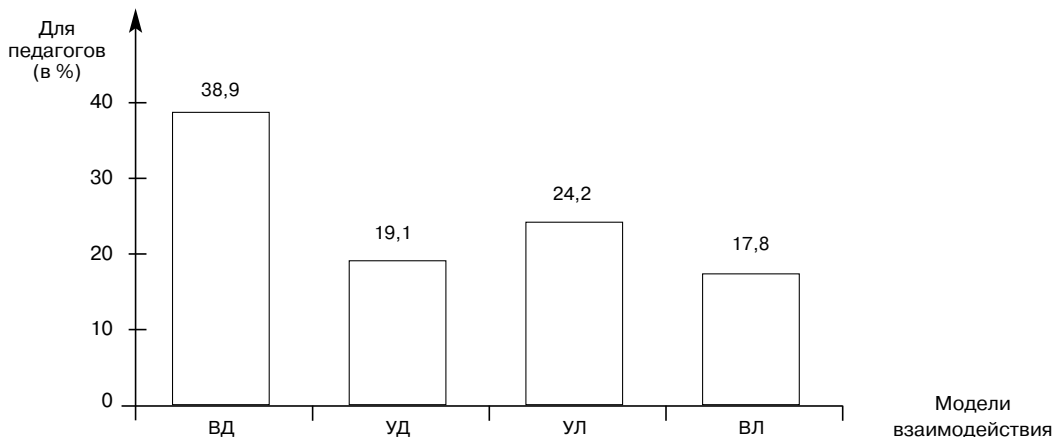


Рис. 1. Распределение моделей взаимодействия воспитателей с детьми (общее распределение по выборке $n = 157$).

Условные обозначения:

ВД — выраженная дисциплинарная модель взаимодействия;

УД — умеренная дисциплинарная модель;

УЛ — умеренная личностная модель;

ВЛ — выраженная личностная модель.

Диаграмма показывает, что существуют различия между выраженной дисциплинарной и выраженной личностной моделью взаимодействия воспитателей с детьми, и они статистически значимы:

$$j_{кр}^* = 3,53 \quad (p \leq 0,01)$$

Исходя из данных показателей, можно сделать вывод, что выраженная дисциплинарная модель взаимодействия предпочтительнее для ис-

пытываемых, чем выраженная личностная. В результате становится очевидным тот факт, что, **несмотря на декларируемую официальную позицией важность и необходимость лично-ориентированного взаимодействия воспитателя с воспитанником, выбор педагогов-практиков показывает диаметрально противоположную позицию.** Таким образом, наблюдается тенденция к учебно-дисциплинарному взаимодействию с детьми, и образ «Я — вос-

питатель строгий» на уровне сознания респондентов более ценен, чем образ «Я — воспитатель нестрогий».

Связь уровня образования с эксплицитной моделью педагогических действий

Многие исследователи отводят особую роль знаниям как фактору становления профессионального сознания и регулятору профессиональной деятельности [4; 11; 18]. Поэтому мы предположили, что уровень образования оказывает влияние на представления педагогов о профессиональной роли.

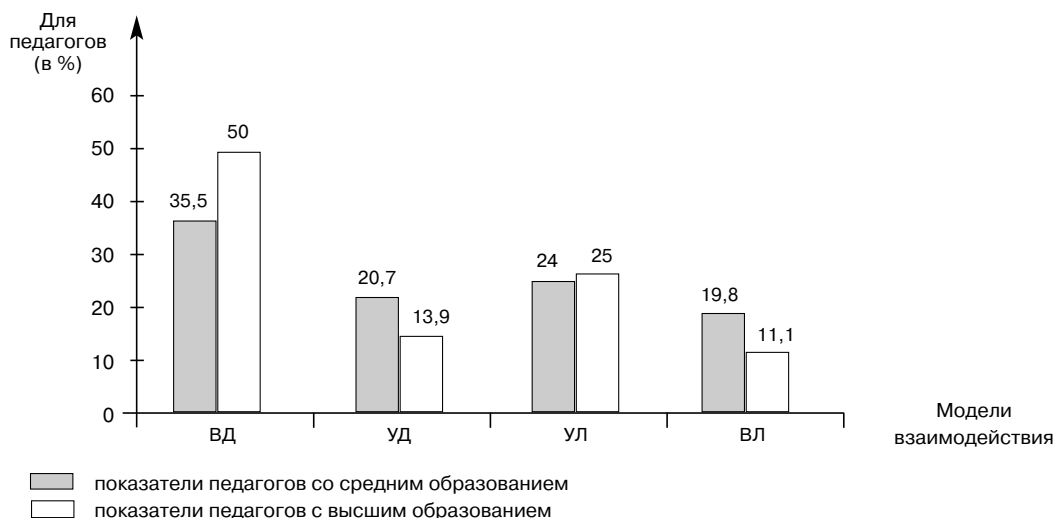


Рис. 2. Взаимосвязь модели взаимодействия и уровня образования респондентов

* = 1,12

* = 0,88

* = 0,10

* = 1,19

χ^2 — угловой критерий Фишера

Полученные данные свидетельствуют, что образование не только не оказывает положительного влияния на выбор педагогом модели личностного взаимодействия, но и более того: среди педагогов с высшим образованием количественно больше тех, которые предпочитают выбор

выраженной дисциплинарной модели взаимодействия, и меньше тех, кто выбирает выраженную личностную модель взаимодействия. Практически получается, что первый вид взаимодействия выбирает каждый второй воспитатель с высшим образованием, и лишь каждый десятый

выбирает личностную модель взаимодействия.

Статистический же анализ показывает, что значимых различий по всем четырём моделям взаимодействия в зависимости от образования не обнаружено. Доля педагогов с высшим образованием, выбравших выраженную дисциплинарную модель взаимодействия (ВД), не имеет значимых различий от доли педагогов со средним образованием, выбравших аналогичную модель ($j_{кр}^* \leq 1,12$; при $p \leq 0,01$). То же касается долей педагогов с высшим и средним образованием, сделавшим выбор умеренной дисциплинарной модели (УД) — $j_{кр}^* \leq 0,88$; $p \leq 0,01$; умеренной личностной (УЛ) — $j_{кр}^* \leq 0,10$; $p \leq 0,01$; выраженной личностной модели (ВЛ) — $j_{кр}^* \leq 1,19$; $p \leq 0,01$.

Полученные факты подтверждены исследованиями, посвящёнными использованию психолого-педагогических знаний в профессиональной деятельности учителя [11; 12; 18]. При этом в качестве причины подобного нонсенса Ронзин Д.В. указывает, что педагогические идеи, цели, знания не применяются учителем на практике потому, что не обладают необходимым характером оперативности, т.е. не могут обеспечить регуляцию практических педагогических действий [18]. В нашем исследовании выявлена аналогичная картина для воспитателя детского образовательного учреждения. Таким образом, уровень образования не гарантирует выбора личностно-ориентированного подхода к ребёнку.

Далее мы предположили, что один из важных факторов, от которых зависит выбор варианта взаимодействия воспитателя с ребёнком, — возраст

педагога (поскольку именно с возрастом связан соответствующий педагогический опыт).

Результаты исследования этой зависимости приводятся далее.

Связь возраста с эксплицитной моделью педагогических действий

Для определения связи возраста с эксплицитной моделью педагогических действий мы разделили выборку на две возрастные группы: до 40 и старше 40 лет. Это обусловлено тем, что согласно концепции И.С. Кона о нормативных жизненных кризисах, которые совпадают и неразрывно связаны с основными кризисами профессиональной деятельности, пути прохождения кризисов существенно влияют на дальнейшее развитие личности профессионала. На каждой возрастной стадии профессиональное и личностное становление отличается своим содержанием и динамикой. Так, «кризис середины жизни» (возрастные границы 40–44 года) в профессиональной деятельности часто воспринимается как возможность последнего рывка в достижении желаемого профессионального уровня. Поэтому он чреват увеличением темпов работы, дополнительными нагрузками, приводящими к перенапряжению, следствием которого могут стать апатия, снижение эффективности деятельности, соматические заболевания. Нормативные кризисы развития особенно чувствительны к некоторым внешним воздействиям, которые способствуют формированию определённых качеств личности, в том числе профессионально важных [16].

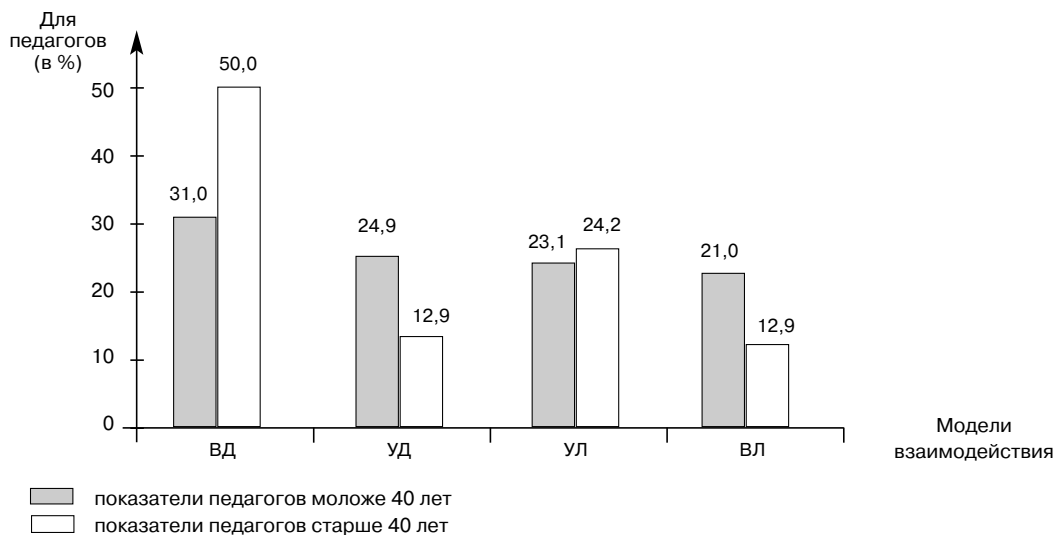


Рис. 3. Взаимосвязь модели взаимодействия и возраста испытуемых

Анализ показателей графика свидетельствует, что у педагогов до 40 лет модели взаимодействия распределены приблизительно равномерно: ВД — 31,0%; УД — 24,9%; УЛ — 23,1%; ВЛ — 21,0%. Таким образом, выраженное предпочтение в выборе той или иной модели взаимодействия отсутствует, хотя всё же можно отметить более высокую долю выбора ВД (практически каждый третий воспитатель выбирает именно этот тип взаимодействия).

Педагоги старше 40 лет показали предрасположенность к выраженной дисциплинарной модели взаимодействия. Каждый второй воспитатель сознательно выбирает выраженную дисциплинарную ролевую позицию по отношению к детям; каждый четвёртый — умеренную личностную; каждый восьмой — умеренную дисциплинарную или выраженную личностную.

Таким образом, существуют определённые различия в выборе педаго-

гами модели взаимодействия в зависимости от возраста. Полученные эмпирические данные позволяют сделать вывод о том, что с возрастом прослеживается тенденция преимущественно к выбору учебно-дисциплинарного взаимодействия педагога с детьми.

Связь удовлетворённости работой с эксплицитной моделью педагогических действий

Поскольку процесс формирования личности совершается непрерывно, и любые изменения в процессе профессионального становления могут повлиять на её развитие, с точки зрения нашего исследования, интересен вопрос о том, какое влияние оказывает удовлетворённость работой на эксплицитную модель педагогических действий.

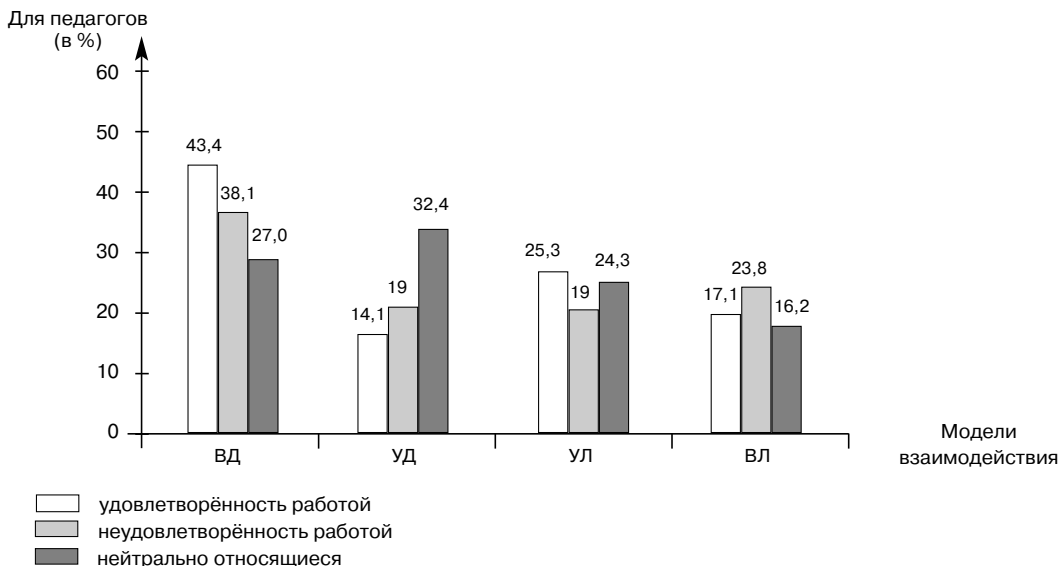


Рис. 4. Взаимосвязь модели взаимодействия и удовлетворённости работой

Диаграмма показывает, что статистически значимых различий между моделями взаимодействия в зависимости от удовлетворённости профессией не обнаружено.

Однако наиболее высокие показатели наблюдаются по выраженной дисциплинарной модели у педагогов удовлетворённых и неудовлетворённых работой — соответственно 43,4% и 38,1% (т.е. каждые четверо из десяти как тех, так и других выбирают эту модель, и лишь двое из десяти как тех, так и других выбирают личностную модель).

На наш взгляд, это связано с тем, что важнейшей детерминантой профессиональной деятельности являются профессиональные привычки, установки и особенности личности.

Профессионально-педагогическая направленность большинства респондентов проявляется в рамках

учебно-дисциплинарного взаимодействия с ребёнком, что обусловлено отсутствием у дошкольных работников знаний и навыков партнёрского общения и влиянием складывающихся годами стереотипов авторитарной педагогики, особенно сильной в дошкольном воспитании.

С. Пиняева и Н. Адреев подчёркивают, что именно качества личности, сложившиеся до прихода человека на работу и формирующиеся в трудовой деятельности, в том числе и профессионально важные, играют доминирующую роль в становлении специалиста, работающего в области социномических профессий [16. С. 9].

Проведённое исследование **эксплицитной модели** педагогических действий позволило сделать выводы:

- выраженная дисциплинарная модель взаимодействия педагога

с детьми предпочтительнее для обучающихся воспитателей, чем выраженная личностная модель;

- высшее образование не оказывает значимого влияния на выбор педагогом той или иной модели взаимодействия и не гарантирует выбора в сторону личностно-ориентированного подхода к ребёнку;

- с возрастом прослеживается тенденция к преимущественно учебно-дисциплинарному взаимодействию педагога с детьми;

- статистически значимых различий между моделями взаимодействия в зависимости от удовлетворённости работой не обнаружено.

Проводя исследование связи эксплицитной модели педагогических действий с уровнем образования, мы исходили из гипотезы, что чем выше уровень образования, тем системнее и глубже теоретические знания воспитателя, тем более конструктивным может быть осознанный выбор им модели взаимодействия с ребёнком.

Однако полученные эмпирические данные свидетельствуют об обратном, т.е. личностный выбор педагога не определяется ни уровнем образования, ни декларируемой официальной позицией установкой на демократизацию педагогического процесса.

Кроме того, мы предполагали, что возраст как совокупный показатель личностной зрелости и опыта работы, а также удовлетворённость

работой как показатель мотивации достижения цели, могут быть критериями эффективного взаимодействия с детьми.

Полученные нами эмпирические данные отражают факт, который свидетельствует о значительном расхождении между выбором, сделанным респондентами, и официальной позицией, провозглашающей необходимость личностно-ориентированного подхода к детям.

В связи с полученными результатами исследования мы обратились к изучению имплицитной модели педагогических действий, которая, вероятно, сможет представить нам более определённую картину особенностей профессионального сознания воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Экспериментальные исследования особенностей имплицитной модели педагогических действий воспитателя

Под имплицитной моделью в современной педагогической психологии принято понимать то, что в представлениях субъекта о себе и своих педагогических действиях скрыта неосознаваемая часть, которая проявляется в реальных педагогических ситуациях.

Рассмотрим способы взаимодействия педагогов с субъектами педагогической деятельности.

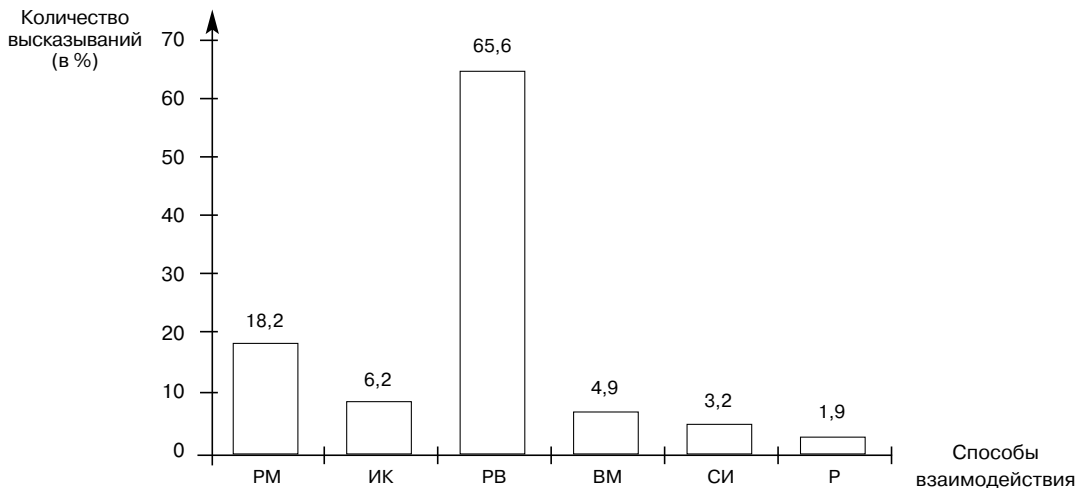


Рис. 5. Общая характеристика имплицитной модели педагогических действий

Условные обозначения:

PM — категория высказываний «репрессивные меры»;

ИК — категория высказываний «игнорирование конфликта»;

РВ — категория высказываний «ролевое взаимодействие»;

ВМ — категория высказываний «выяснение мотивов»;

СИ — категория высказываний «стимул к собственному изменению»;

P — категория высказываний «рефлексия».

Корреляционный анализ показал, что в нашей группе есть отрицательная зависимость между репрессивными мерами (PM) и ролевым взаимодействием (РВ) ($r = -0,5$, при $p \leq 0,05$), репрессивными мерами и выяснением мотива (ВМ) ($r = -0,28$, при $p \leq 0,05$), репрессивными мерами (PM) и стимулом к собственному изменению (СИ) ($r = -0,26$, при $p \leq 0,05$), репрессивными мерами (PM) и рефлексией (P) ($r = -0,21$, при $p \leq 0,05$).

Такой способ взаимодействия как «игнорирование конфликта» (ИК), отрицательно связан с ролевым взаимодействием (РВ) ($r = -0,62$, при $p \leq 0,05$).

Чем больше доля ролевого взаимодействия, тем меньше выяснение мотивов ($r = -0,29$, при $p \leq 0,05$).

Иными словами, чем чаще педагог прибегает к репрессивным мерам воздействия, тем меньше он использует способов ролевого взаимодействия. Это свидетельствует о том, что ситуация становится для человека непереносимым фактом социального взаимодействия и тогда включается непродуктивная форма психологической защиты — агрессия.

Продуктивных способов взаимодействия, к которым относятся рефлексия (P), стимул к собственному изменению (СИ) и выявление мотивов (ВМ) представлено в проективном материале респондентов тем меньше, чем больше непродуктивных способов взаимодействия, таких как репрессивные меры (PM), игнориро-

вание конфликта (ИК) и ролевое взаимодействие (РВ).

По нашему мнению, этот факт подтверждает выводы Д.В. Ронзина о том, что ограниченность «рабочей модели» педагогического процесса, т.е. неосознание педагогом особенностей своего поведения — факторов, средств или «инструментов» — чрезвычайно сужает сферу возможных поисков им выхода из сложных «острых» и «хронических» педагогических ситуаций. В результате он не может найти педагогически целесообразное решение и помимо своей воли приходит к насильственным мыслям, эмоциональным оценкам и действиям по отношению к детям [18].

Таким образом, общая характеристика имплицитной модели педа-

гогических действий показывает, что при взаимодействии с субъектами педагогической деятельности наиболее распространённым способом является ролевое взаимодействие (РВ).

Связь образования с имплицитной моделью педагогических действий

Следующий шаг исследования: изучение и анализ способов взаимодействия воспитателей с объектами педагогической деятельности и соотнесение этих способов к одной из шести категорий в зависимости от образования испытуемых. Ниже приводится диаграмма, демонстрирующая эти показатели.

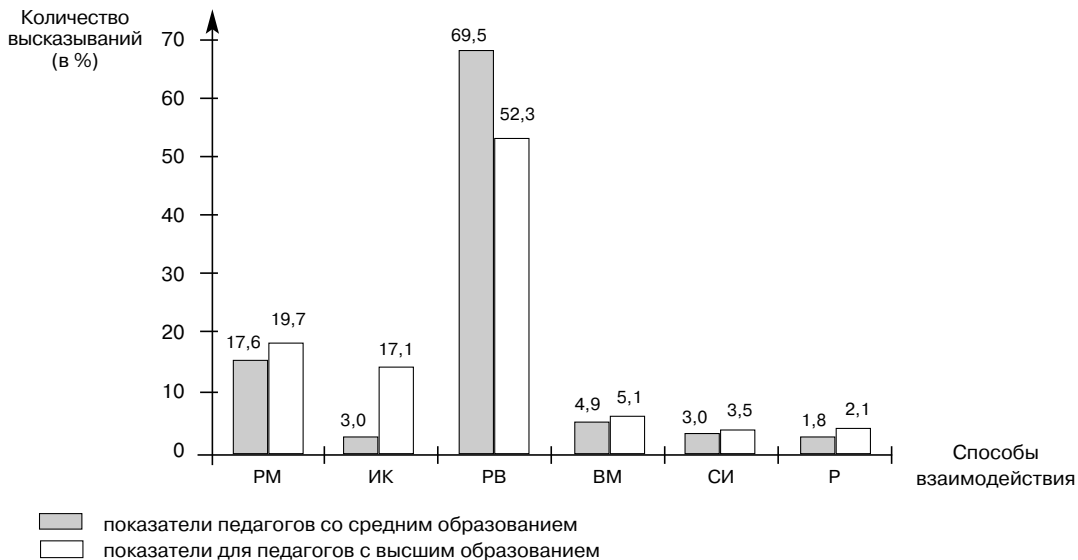


Рис. 6. Распределение способов взаимодействия по категориям в зависимости от образования

Исходя из данных показателей, можно утверждать, что различия статистически незначимы в ответах, относящихся к категории «репрессивные меры», «выяснение мотивов», «стимул к изменению», «рефлексия». Очень явно выражены различия в ответах «игнорирование конфликта» и «ролевое взаимодействие» у респондентов со средним и высшим образованием. Для ИК $J^* = 15,35$; для РВ $J^* = 5,18$.

Категория «ролевое взаимодействие» у воспитателей со средним образованием на диаграмме представлена со значимыми различиями по сравнению с их коллегами с высшим образованием. Ролевое взаимодействие направлено на разрешение конфликта «здесь» и «сейчас». Его главная цель — сохранить функционально-дистанционные ролевые позиции, снизить аффективную насыщенность ситуации.

Воспитатели со средним образованием чаще прибегают к РВ, чем их коллеги с высшим образованием. Это подтверждается ответами испытуемых в ситуациях взаимодействия с детьми: «Максимка, помоги-ка мне, ты вот какой у нас большой, иди принеси куклу» (15-я ситуация).

В 16-й ситуации: «Гая, ты же умная девочка и добрая. Ты ведь не любишь, когда тебе делают больно. Андрейше больно, пожалей его. Лучше дружить, чем ругаться».

В ситуациях взаимодействия со взрослыми характерны следующие типы высказываний: «Предложу обсудить это наедине. В тактичной форме объясню методику проведения утренников, а также особенности психологии ребёнка» (7-я ситуация).

«Объясню, что так делать нельзя, это не пойдёт на пользу ребёнку. Скажу: Я — воспитатель, она — мой помощник» (8-я ситуация).

«Я бы в кабинете заведующей предложила ещё раз тщательно разобрать занятие. Попыталась бы объяснить, что занятие проводила, учитывая индивидуальные особенности детей» (1-я ситуация).

В третьей: «Она отвечает за порядок, скажу, что уберу, так как это входит в мои обязанности» (3-я ситуация).

При взаимодействии с администрацией наиболее типичны высказывания: «Я бы промолчала и сделала вид, что ничего не произошло»; при взаимодействии с детьми: «Не хочет есть, не надо, не обращаю на него внимания».

Таким образом, респонденты с высшим образованием чаще прибегают в своих ответах к «игнорированию конфликта», т.е. в спроецированных реакциях присутствует желание пропустить, «не заметить» авersiveвную информацию, подавить внутреннее возмущение. При этом среди педагогов с высшим образованием репрессивные меры и игнорирование конфликта выбирают каждые четверо из десяти, а ролевое взаимодействие лишь каждый второй педагог (т.е. половина).

Далее нам нужно было ответить на вопрос: существуют ли различия в категории высказываний в зависимости от образования испытуемых при взаимодействии в отдельности с администрацией, коллегами и детьми. Рассмотрим различия, которые представлены в таблице.

Из таблицы видно, что у испытуемых с высшим образованием происхо-

Таблица 2

Распределение способов взаимодействия с субъектами педагогической деятельности в зависимости от образования испытуемых (в %)

Образование Субъект	PM		ИК		PB		BM		СИ		P	
	ср.	в.	ср.	в.	ср.	в.	ср.	в.	ср.	в.	ср.	в.
с администр.	5,2	5,4	0,3	1,7	2,8	1,2	0,6	0,4	1,6	1,5	0,5	0,7
с коллегами	4,5	5,2	0,4	1,5	5,8	3,7	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,3
с родителями	1,3	2,9	-	1,2	14,9	11,9	0,1	0,3	0,1	0,3	-	-
с детьми	6,6	6,2	2,3	12,7	46,0	35,5	4,1	4,1	1,2	1,5	1,1	1,1
Всего	17,6	19,7	3,0	17,1	69,5	52,3	4,9	5,1	3,0	3,5	1,8	2,1

дит перераспределение репрессивных способов поведения внутри формальной социальной группы, т.е. меняется направленность репрессивности. Так, например, по отношению к коллегам и родителям испытуемые чаще прибегают к репрессивным методам, чем к администрации и детям.

Можно сделать вывод, что фактор образования не влияет на агрессивные паттерны поведения, а скорее меняет направленность в зависимости от субъекта взаимодействия. Таким образом, прослеживается некоторая поведенческая гибкость педагогов с высшим образованием.

В категории «игнорирование конфликта» значимые различия установлены у испытуемых с высшим образованием при взаимодействии с администрацией и родителями и достаточно значимые при взаимодействии с коллегами и детьми.

Респонденты со средним образованием при взаимодействии со взрослыми и особенно с родителями общаются в рамках ролевого взаимодействия, что обеспечивает им возможность «педагогически маневрировать» с выгодой не только для себя, но и для «другого».

При взаимодействии с детьми обнаружены незначительные различия у испытуемых со средним и высшим образованием по этой категории.

Количественный анализ проективного материала, который относится к категории «выяснение мотивов», показывает, что достаточно значимые различия получены у испытуемых со средним образованием при взаимодействии с администрацией и у испытуемых с высшим образованием при взаимодействии с родителями. Отсутствуют различия при взаимодействии с коллегами и детьми у обеих групп воспитателей.

В категории «стимул к изменению» получены достаточно значимые различия у испытуемых с высшим образованием при взаимодействии с детьми.

Незначительные различия через взаимодействие с родителями практически отсутствуют в эмпирическом материале, где описаны особенности общения с администрацией и коллегами.

Высказывания рефлексивного характера чаще присутствуют в ответах воспитателей с высшим образованием при взаимодействии с коллегами.

Таблица 3

**Соотношение продуктивных и непродуктивных способов взаимодействия
в зависимости от образования (в %)**

Субъекты взаимодействия	непродуктивные способы		продуктивные способы	
	ср.	в.	ср.	в.
администрация	8,3	8,3	2,7	2,6
коллеги	10,7	10,5	0,4	0,5
родители	16,2	16,0	0,2	0,6
дети	54,9	54,5	6,4	6,8
Всего	90,1	89,3	9,7	10,5

Условные обозначения:

ср. — респонденты со средним образованием

в. — респонденты с высшим образованием

Не обнаружены различия в категории «рефлексия» у испытуемых в зависимости от образования при взаимодействии с администрацией, с родителями и детьми.

Рассмотрим соотношение продуктивных и непродуктивных способов взаимодействия с объектами педагогической деятельности в зависимости от образования испытуемых. К продуктивным способам взаимодействия Э.И. Киришбаум относит «выяснение мотивов» (ВМ), «стимул к собственному изменению» (СИ), «рефлексию» (Р); к непродуктивным — «репрессивные меры» (РМ), «игнорирование конфликта» (ИК), «ролевое взаимодействие» (РВ).

Мы полагаем, что данные этого анализа можно назвать «ошеломляющими»: каждые **девять из десяти воспитателей ДОУ неосознанно выбирают непродуктивные способы взаимодействия** как с детьми, так и с коллегами, и с администрацией! И это независимо от уровня образования!

Поскольку подобных исследований нигде ранее не проводилось, мы

не можем сослаться на мнение других исследователей о причинах подобного нонсенса. Поэтому позволим себе высказать собственные предположения о причинах выявленного соотношения.

Интерпретируя этот факт, можно предположить следующее: большинство педагогов (около 60 % по статистическим данным) — это люди, которые родились в 40-е, 50-е, 60-е и в начале 70-х годов XX века. В течение этих сорока лет по законодательству женщинам, имеющим детей, предоставлялся отпуск по уходу за ребёнком до двух месяцев после его рождения, после этого срока большинство работающих женщин вынуждены были отдавать младенца или в детские ясли, или, в лучшем случае, бабушкам, няням или другим лицам. Именно в эти годы в СССР возникли разнообразные типы детских учреждений: одни учреждения дети посещали только днём, в других они жили по пять — шесть дней в неделю, возвращаясь к родителям только на субботу и воскресенье. Таким

образом, бывшие младенцы и нынешние воспитатели — это дети, пережившие ранее социальную депривацию.

Понятие психической депривации (или психическое лишение) было введено чехословацкими учёными Й. Лангмейером и З. Матейчиком. Оно определяется как психическое состояние, возникающее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности удовлетворить некоторые основные (жизненные) психические потребности в достаточной мере и в течение продолжительного времени.

Исследователи этого феномена сходятся в том, что материнская депривация вызывает длительный и негативный эффект, который заключается в том, что в последующих возрастах у людей наблюдается социальная

незрелость и зависимость от более сильных личностей, кроме того, они подвержены таким поведенческим проблемам, как агрессивность и гиперактивность. Эти психологические качества характеризуют сформировавшуюся негативную операционную модель «Я» и негативную операционную модель «Другие», что и подтверждается результатами, полученными в данной работе по тесту репертуарных решёток Дж. Келли [13].

Связь возраста с имплицитной моделью педагогических действий

Обратимся к вопросу: является ли возраст фактором, определяющим выбор способов взаимодействия с объектами педагогической деятельности? Рассмотрим эти показатели.

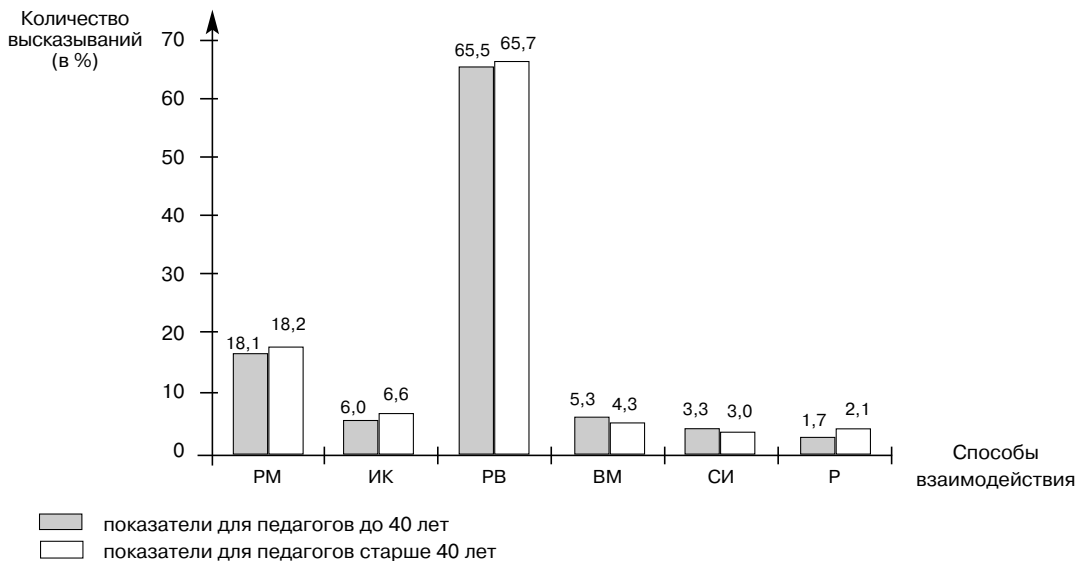


Рис. 7. Распределение способов взаимодействия по категориям в зависимости от возраста

Показатели свидетельствуют, что выбор способов взаимодействия с объектами педагогического процесса не зависит от возраста испытуемых. Например, репрессивные меры в равной степени используют как воспитатели в возрасте до 40 лет (18,1%), так и их коллеги старше 40 лет (18,2 %); к игнорированию конфликта как способу взаимодействия молодые педагоги прибегают в 6,0%, их старшие коллеги — в 6,6 % случаев. Ролевое взаимодействие как наиболее предпочитаемый способ воспитатели в возрасте до 40 лет применяют в 65,6%

случаев, их коллеги старше 40 лет — 65,8%. Выяснение мотивов до 40 лет — 5,3%, после 40 лет — 4,3% и т.д.

В таблице представлены данные о способах взаимодействия педагогов с администрацией, коллегами, родителями и детьми в зависимости от возраста испытуемых.

Таблица свидетельствует, что статистически значимых различий в способах взаимодействия в зависимости от возраста испытуемых не обнаруживается.

Рассмотрим соотношение продуктивных и непродуктивных способов

Таблица 4

Распределение способов взаимодействия с субъектами педагогической деятельности в зависимости от возраста испытуемых (в %)

Возраст Субъект	PM		ИК		PB		BM		СИ		P	
	< 40	> 40	< 40	> 40	< 40	> 40	< 40	> 40	< 40	> 40	< 40	> 40
с администр.	5,1	5,5	0,8	0,4	2,6	2,2	0,6	0,4	1,6	1,6	0,4	0,8
с коллегами	5,0	4,2	0,7	0,5	5,0	5,8	0,1	0,1	0,1	0,15	0,1	0,4
родители	1,6	1,9	0,1	0,5	14,4	14,0	0,2	0,2	0,4	0,1	-	-
с детьми	6,4	6,6	4,4	5,1	43,5	43,7	4,4	3,6	1,2	1,2	1,2	0,9
Всего	18,1	18,2	6,0	6,5	65,5	65,7	5,3	4,3	3,3	3,0	1,7	2,1

Таблица 5

Соотношение продуктивных и непродуктивных способов взаимодействия в зависимости от возраста респондентов (в %)

Субъекты взаимодействия	непродуктивные способы		продуктивные способы	
	< 40	> 40	< 40	> 40
администрация	8,5	8,1	2,6	2,8
коллеги	10,7	10,5	0,3	0,7
родители	16,1	16,4	0,6	0,3
дети	54,3	55,4	6,8	5,7
Всего	89,6	90,4	10,3	9,5

Условные обозначения:

< 40 — респонденты в возрасте до 40 лет; > 40 — респонденты в возрасте после 40 лет

взаимодействия с объектами педагогической деятельности в зависимости от возраста испытуемых.

Таблица свидетельствует, что статистически значимых различий в зависимости от возраста испытуемых в соотношении продуктивных и непродуктивных способов взаимодействия не обнаружено. Таким образом, исследование показало, что не установлено связей возраста с имплицитной моделью педагогических действий.

Но тот же самый ошеломляющий результат, который был получен в предыдущем пункте, повторяется с точностью до «зеркальности»! Каждые 9 из 10 педагогов ДОО, независимо от возраста, неосознанно выбирают непродуктивные способы взаимодействия как с детьми, так и с коллегами, и с администрацией.

Связь удовлетворённости работой с имплицитной моделью педагогических действий

Далее мы попытались определить: является ли удовлетворённость работой тем фактором, который влияет на выбор педагогом способов взаимодействия с объектами педагогической деятельности. Рассмотрим полученные показатели.

Показатели диаграммы свидетельствуют о том, что статистически значимых различий в способах взаимодействия в зависимости от удовлетворённости работой не обнаружено. При этом у всех педагогов прослеживается тенденция к снижению показателей по продуктивным способам взаимодействия:

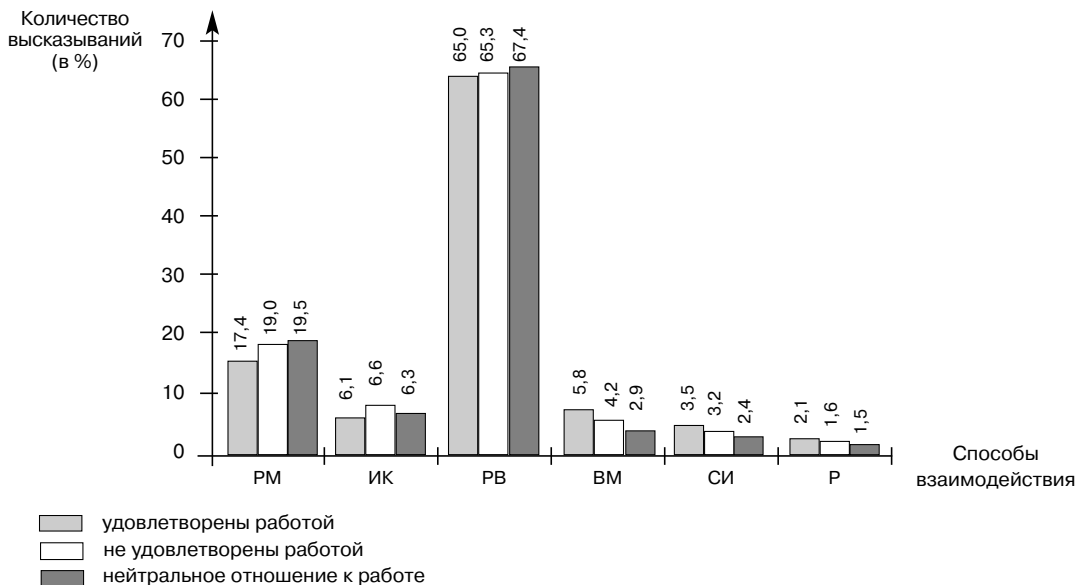


Рис. 8. Распределение способов взаимодействия по категориям в зависимости от удовлетворённости респондентов работой

- неопределённое отношение к работе: ВМ — 2,8 %; СИ — 2,4 %, Р — 1,5 %;
- удовлетворённые работой: ВМ — 5,8 %; СИ — 3,5 %, Р — 2,1 %;
- неудовлетворённые работой: ВМ — 4,2 %; СИ — 3,2 %, Р — 1,6 %.

Рассмотрим далее показатели, которые свидетельствуют о способах взаимодействия воспитателя с администрацией, коллегами, родителями и детьми, и выясним, существуют ли различия в поведении педагогов в зависимости от удовлетворённости работой. Эти показатели представлены в таблице.

Таблица 6

Распределение способов взаимодействия с субъектами педагогической деятельности в зависимости от удовлетворённости работой (в %)

Категории	РМ			ИК			РВ			ВМ			СИ			Р		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
админист.	4,7	5,0	5,7	0,4	0,5	1,3	3,1	1,3	2,4	0,5	1,0	0,5	1,8	2,1	0,8	0,5	1,1	0,5
коллеги	4,4	4,2	4,5	0,6	0,5	0,5	5,6	6,3	5,5	0,05	-	0,1	0,2	-	0,3	0,3	-	0,1
родители	1,6	2,6	1,5	0,3	0,8	-	14,3	12,7	14,7	0,2	0,3	-	0,2	0,3	0,4	-	-	-
дети	6,7	7,1	7,8	4,8	4,8	4,5	42,0	45,0	44,7	5,0	2,9	2,3	1,3	0,8	0,9	1,2	0,5	0,9
Всего	17,4	19,0	19,5	6,1	6,6	6,3	65,0	65,3	67,4	5,8	4,2	2,9	3,5	3,2	2,4	2,1	1,6	1,5

Условные обозначения:

- 1 — педагоги, удовлетворённые работой
- 2 — педагоги, не удовлетворённые работой
- 3 — педагоги, неопределённо относящиеся к работе

Данные свидетельствуют о том, что статистически достоверных различий в способах взаимодействия с субъектами педагогической деятельности в зависимости от удовлетворённости работой не обнаружено в категориях РВ, ВМ, СИ и Р, а также в категории ИК при взаимодействии педагога с коллегами, родителями и детьми. При взаимодействии с администрацией в категории ИК получены значимые различия ($j_{кр.}^* = 2,09$ при $p \leq 0,0018$) у респондентов, неопределённо относящихся к работе, и педагогов, удовлетворённых работой.

Таким образом, воспитатели, неопределённо относящиеся к работе, менее аффективно реагируют на ситуации взаимодействия с админист-

рацией. В качестве примера могут служить высказывания: «Промолчу. Но про себя скажу всё, что о ней думаю»; «Считаю необходимым проявить максимум терпения и не показывать вида, что меня это задело».

Рассмотрим соотношение продуктивных и непродуктивных способов взаимодействия с объектами педагогической деятельности в зависимости от удовлетворённости испытуемых работой. Данные представлены в таблице 7.

Корреляционный анализ показал, что возраст отрицательно связан с удовлетворённостью работой ($r = -0,18$, при $p \leq 0,05$), т.е. чем старше педагог, тем меньше он удовлетворён работой.

Соотношение продуктивных и непродуктивных способов взаимодействия с субъектами в зависимости от удовлетворённости работой

Субъекты взаимодействия	непродуктивные способы			продуктивные способы		
	1	2	3	1	2	3
администрация	8,3	6,8	9,4	2,8	4,2	1,8
коллеги	10,6	11,1	10,5	0,6	-	0,5
родители	16,2	16,1	16,2	0,4	0,6	0,4
дети	53,5	56,9	57,0	7,5	4,2	4,1
Всего	88,6	90,9	93,1	11,3	9,0	6,8

Условные обозначения:

1 — педагоги, удовлетворённые работой

2 — педагоги, не удовлетворённые работой

3 — педагоги, неопределённо относящиеся к работе

Но сведения о выборе продуктивных способов взаимодействия по-прежнему неутешительны: каждые 9 из 10 воспитателей ДОУ выбирают непродуктивные способы взаимодействия с детьми, коллегами и администрацией вне зависимости от удовлетворённости работой.

Общие выводы по имплицитной модели педагогических действий воспитателя

Исследование особенностей имплицитной модели педагогических действий воспитателя дошкольного образовательного учреждения позволяет сделать следующие выводы.

- Общая характеристика имплицитной модели педагогических действий показывает, что при взаимодействии с субъектами педагогической деятельности наиболее распространённым способом является «ролевое взаимодействие» (вне зависимости от образования и возраста респондентов).

- Воспитатели с высшим образованием при взаимодействии с субъектами педагогической деятельности чаще прибегают к «игнорированию конфликта». Используя «репрессивные меры», эта группа педагогов перераспределяет их внутри формальной социальной группы: меньше репрессивных способов при взаимодействии с администрацией и детьми и больше при взаимодействии с коллегами и родителями.

- Воспитатели со средним образованием чаще используют «ролевое взаимодействие», чем их коллеги с высшим образованием.

- Не установлено связей возраста с имплицитной моделью педагогических действий воспитателя с субъектами педагогической деятельности.

- Статистически значимые различия способов взаимодействия с субъектами педагогической деятельности в зависимости от удовлетворённости работой обнаружены у респондентов с неопределённым отношением к работе в категории

высказываний «игнорирование конфликта».

• У всех групп педагогов прослеживается тенденция к снижению показателей по продуктивным способам взаимодействия.

• **Абсолютное большинство** (каждые 9 из 10) **воспитателей ДОУ неосознанно выбирают непродуктивные способы взаимодействия с детьми, коллегами и администрацией вне зависимости от возраста, уровня образования и удовлетворённости работой.**

Литература

1. *Алешкин Н.И.* Личностные особенности учащихся с трудностями общения: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1997.
2. *Артемьева К.Ю., Вяткин Ю.Г.* Психосемантические методы описания профессии // *Вопр. психологии.* 1986. № 3. С. 127–133.
3. *Белых С.Л.* Семантическая структура индивидуальной концепции педагогической деятельности и профессиональная успешность: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1995.
4. *Божко Н.М.* Особенности категориальных структур профессиональных знаний учителя о личности ученика // *Психологические проблемы развития профессионального сознания педагога-практика.* М.: НИИ непрерывного образования взрослых, 1992. С. 10–21
5. *Борисова Е.М., Логинова Г.Т.* Индивидуальность и профессия. М.: Знание, 1991.
6. *Воспитатель и дети: источники роста* / Под ред. В. А. Петровского. М, 1994.
7. *Ефремова О.В.* Субъективная семантика интрацепции при ипохондрических синдромах: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991.
8. *Киршбаум Э.И.* Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1986.
9. *Климов Е.А.* Психология профессионала. М. — Воронеж, 1996.
10. *Козиев В.Н.* Структура и содержание профессионального самосознания учителя // *Психологические проблемы развития профессионального сознания педагога-практика.* М.: НИИ непрерывного образования взрослых, 1992. С. 30–45.
11. *Красная Е.В.* Взаимосвязь информационной и функциональной структур деятельности воспитателей детского сада на разных этапах профессионализации: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1995.
12. *Кулюткин Ю.Н.* Природа педагогических задач // *Моделирование педагогических ситуаций* / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Т.С. Сухообской. М.: Педагогика, 1981. С. 8–21.
13. *Лангмейер Й. Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
14. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.
15. *Петренко В.Ф.* Экспериментальная психосемантика: исследование индивидуального сознания // *Вопр. психологии.* 1982. № 5. С. 23–36
16. *Пиняева С., Андреев Н.* Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // *Вопр. психологии.* 1998. № 2. С. 3–9
17. *Реан А.А.* Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.
18. *Ронзин Д.В.* Психологическое содержание понятия «Профессиональное сознание учителя» // *Психологические проблемы развития профессионального сознания учителя: Межвузовский сборник.* Редкол.: Д.В. Ронзин (отв. рук.) и др. Л., 1991. С. 3–22.
19. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. СПб.: Социально-психологический центр, 1996.
20. *Ситаров В.А., Маралов В.Г.* Психология и педагогика ненасилия. М.: Клуб «Реалисты», 1997.
21. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб.: Питер, 1998.
22. *Шехтер М.С.* Образные компоненты знания в обучении // *Вопр. психологии.* 1991. № 4. С. 50–59.
23. *Ядов В.А.* Социологическое исследование // *Методология, программа, методы.* М.: Наука, 1972.