

336с.

8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев – М., 1975. – 304с.
9. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
10. Обуховец, Т.П. Основы сестринского дела / Т.П. Обуховец, Т.А. Складорова – Ростов н/Д, 2006. – 509с.
11. Овчаров, В.К. Необходимость структурных перемен и их медико-экономические тенденции в здравоохранении / Овчаров В.К., Щепин В.И. // Проблемы социальной гигиены и истории медицины.-1996.№4. – С24-32.
12. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования / Р.В. Овчарова – М., 2000. – 448с.
13. Платонов, К.К. Вопросы психологии труда / К.К. Платонов. – М., 1979. – 324с.
14. Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова – СПб., 2003. – 607с.
15. Стародубов, В.И. О мерах по реализации концепции развития здравоохранения и совершенствованию сестринского дела в России / В.И. Стародубов // Проблемы социальной гигиены и истории медицины. – 1999.№3. – С.3 – 7.
16. Чудновский, В. Э. К проблеме экспериментального изучения устойчивости личности / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 1972.№8. – С.24–32.

*Наумова О. М.*

## **УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СФЕРЕ САМОКОРРЕКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МИФОЛОГЕМ И ОШИБОК**

В терминологическом аппарате психологии и в естественном языке сложился ряд понятий, фиксирующих различные процессуально-результативные проявления уверенности в себе: вера в себя, асертивность, самоэффективность и коррелирующие с ними адекватная высокая самооценка, уровень притязаний, мотивация достижений и др. Однако, уверенность в себе исследовалась не в качестве интегративной характеристики целостного человека в его продолженности в мир и единстве с миром, а как дискретная характеристика индивида, личности, субъекта деятельности.

На индивидуальном уровне уверенность понималась как ситуативное чувство, которое, повторяясь, переходит в эмоционально-когнитивно-практическое психологическое состояние, а оно, в свою очередь, длительно сохраняясь, становится относительно устойчивой чертой личности. На уровне субъекта деятельности уверенность в себе трактовалась в качестве переживания своих способностей и возможностей как соответствующих тем задачам, которые ставит перед человеком жизнь и он сам. В процессе деятельности и как закрепление ее позитивных результатов возникает психологическая установка на уверенное поведение в типовых ситуациях и перенос опыта уверенного поведения в новые сферы деятельности [1, 2, 8].

На уровне личности как социальной характеристики человека уверенность в себе представлялась как отличное от неуверенного и агрессивного, социальное поведение, которое может быть как индивидуалистически ориентировано (но не агрессив-

но) – простая ассертивность, так и эмпатически окрашено – эмпатическая ассертивность [8].

Ниша авторского исследования определяется, исходя из анализа предшествующих исследований: в целях педагогизации феномена уверенности в себе дать такое образовательное его описание, которое соответствует проявлению его в педагогическом процессе и результате (образованности) как целостной человеческой реальности, а не как отдельных парциальных проявлений, что было зафиксировано в русле междисциплинарных исследований.

Уверенность в себе, на наш взгляд, не является унитарным процессом и не сводится к ассертивности как ее только социальному проявлению или к вере в самооффективность как метакогнитивной включенности в деятельность. Уверенность в себе принципиально гетерогенна по своему макропроцессуальному содержанию и представляет собой систему метарегулятивных, рефлексивных процессов-результатов и метакогнитивной включенности в деятельность, социальное поведение и жизнестворчество человека целостного.

В психологическом аспекте уверенность в себе может пониматься в двух смыслах: в узком смысле – как рефлексивная (адекватная высокая) оценка собственной деятельности, ее результатов и перенос этой оценки на собственную личность; в широком смысле – как выбранный образ жизни, определяемый соответствием ситуативных и жизненных выборов поддержанию высокой адекватной оценки собственной личности и деятельности.

В целостном антропологическом определении уверенность в себе – это способ познания человеком своей уникальной человеческой сущности в процессе собственной деятельности и поведения (учения в том числе), а также способ гармонизации своего личностного самоутверждения и своей принципиальной социальности как представителя рода человеческого.

Специально андрагогические, компетентностные определения уверенности педагога в себе можно предложить следующие.

Уверенность в себе как *универсальная личностная компетенция педагога* – это педагогически направленная социокультурная метаспособность, обусловленная самоуправляемым опытом ценностных отношений с миром и собой, генерализованным в смысловой, целевой, операциональной и вероуверительной установках, которые актуализируют самопринятие, самопонимание, саморазвитие и толерантность, обеспечивающие саморегуляцию, самоорганизацию, самополагание и самооффективность, а также соорганизацию с другими людьми для продуктивной деятельности, этичного общения, конструктивного совладания с трудностями и решения усложняющихся жизненных, социально-профессиональных, акмеологических задач.

Уверенность в себе как *универсальная личностная компетентность педагога* – это обусловленная опытом ценностных отношений с миром и собой, адекватная обстоятельствам, педагогически направленная актуализация внутренних ресурсов, социокультурных возможностей и обучаемости, обеспечивающих контекстные совладание, самопреодоление, самоопределение, самовыражение, самоосуществление, а также соорганизацию с другими людьми социокультурных ресурсов, целей, ценностей, решений, действий и контекстно-ролевых функций для преобразования ситуации по критерию всечеловеческих ценностей, для создания социально-востребованного и личностно-значимого материального, коммуникативного, духовного продукта, для конструк-

тивной взаимопомощи и фасилитации со-развития в со-бытийной образовательной общности.

Уверенность в себе как *универсальная образовательная компетенция педагога* - это развивающаяся на основе ценностного отношения к миру и себе самоорганизационная метаспособность и готовность с помощью декларативно-процедурно-оценочных знаний об уверенности как фундаментальном образовательном объекте, освоенных алгоритмов и обобщенных способов уверенного (взаимо)действия позволяющая с опорой на социотехнический ресурс, веру в самоэффективность, креативность и обучаемость совладать с ситуациями неопределенности, а также эффективно и этично решать усложняющиеся жизненные, социально-профессиональные и акмеологические задачи. Одновременно уверенность как содержание образования и соответствующий фундаментальный образовательный объект определяет содержательное наполнение андрагогического образовательного проекта фасилитации ее саморазвития обучающимися в учреждении дополнительного профессионального образования учителями.

Уверенность в себе как *универсальная образовательная компетентность* – это обусловленная социальными ценностями и личностным смыслом контекстно-сообразная, свободно и ответственно выбранная учителем- субъектом образования индивидуально-творческая форма актуализации уверенности как универсальной компетенции, которую динамично развивает, постоянно обеспечивая потенциал ее роста.

Уверенность педагога в себе как *трансфессиональное качество личности* и целее-результатирующий критерий образованности - это самоорганизующаяся система взаимодополняющих и взаимоусиливающих друг друга уверенности в себе как универсальной компетенции (стабильного потенциала личности) и уверенности в себе как универсальной компетентности (контекстно-динамичного потенциала субъекта формального, неформального, информального образования непрерывного образования), синергичным своим эффектом способствующая конструктивному самоутверждению педагога через самопреодоление ограничений, личностно-профессиональному росту, социально и личностно востребованной самореализации в целостной жизни и личной судьбе.

Вытекающее из родовой отнесенности к феномену веры определение уверенности педагога в себе как трансфессионального качества личности (человека-трансфессионала) и результирующего показателя образованности формулируется таким образом. Уверенность в себе – это базовая социокультурная метаспособность человека компетентно и гуманно взаимодействовать с миром и собой в сложных, субъективно трудных, новых, неожиданных, вероятностных, неопределенных и им подобных ситуациях на основе веры в себя и доверия миру.

В квази-профессиональных образовательных ситуациях в процессе курсовой подготовки педагогов в учреждении ДПО уверенность в себе проявляется как универсальная контекстно обусловленная компетентность. В ее состав входят: 1) сама «трудная» действительность, актуализирующая уверенность в себе; 2) эта последняя как особая метаспособность совладания с трудной ситуацией, основанная на вере в самоэффективность; 3) готовность к такому совладанию; 4) позитивное отношение к себе, своим способностям и к миру как источнику ресурсов и возможностей; 5) обобщенные в культуре и личностно осмысленные способы успешного действия в опыте самого совладающего с трудностями человека.

Перечисленные структурные компоненты описывают уверенность в себе как фундаментальный образовательный объект в его реальной форме. Уверенность в себе

как фундаментальный образовательный объект в идеальной форме охватывает собой аксиологический смысл, социокультурное значение данного научного понятия, «живое» знание о нем конкретного субъекта, и обусловленные этим знанием контекстно «взвешенные» умения уверенных поведения, деятельности и социального взаимодействия.

Основными психологическими компонентами компетенции и компетентности являются самоорганизация, самостоятельность, самоконтроль, рефлексия, самоопределение. Психическим механизмом реализации образовательной компетенции выступает *саморегуляция*, которая понимается как внутренняя психическая активность по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами произвольных действий, направляемых целями и ценностями субъекта образования.

Саморегуляция деятельности тесно связана с личностной саморегуляцией, предполагающей высокий уровень самосознания, рефлексивность мышления, организованность, целенаправленность и сформированность волевых качеств. Самоорганизационная составляющая является системообразующей именно в структуре ключевой компетентности вообще и уверенности в себе - в частности, что отмечают «первопроходцы» компетентностного подхода в образовании, начиная с А.Н. Хомски. Уверенность в себе как ключевая компетентность педагога будет проявляться в успешной его самоорганизации в разнообразной и динамичной социально-профессиональной среде, а также просоциальной социализации во взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса и в целом социального взаимодействия.

В системе дополнительного профессионального образования педагогов андрагогическая фасилитация самовоспитания учителем уверенности возможна с помощью одной из инновационных технологий – рефлексивной технологии. При этом рефлексивная андрагогическая технология понимается как преобразование мыслительной и профессиональной деятельности субъекта образования через психологические механизмы рефлексии [4, 6].

Рефлексия нацелена на преобразование существующей профессиональной практики и собственной личности как «рабочего инструмента» учителя. Рефлексивная методика предполагает исследовательский процесс, в ходе которого благодаря фасилитации со стороны андрагога креативности, развитию внутренней мотивации и опоре на личностный потенциал обучающиеся в системе повышения квалификации педагогов выходят на новый уровень социально-профессиональной жизнедеятельности.

Рефлексия предполагает развитое самосознание, являясь одновременно условием его развития и продуктом, и опирается на профессиональный опыт, служащих материалом рефлексивных методик. На основе рефлексии как дидактического метода достигаются такие цели постдипломного образования как создание условий для самовоспитания профессионала, самостоятельное нахождение новых норм педагогической деятельности на основе ее анализа и критической реконструкции. Причем речь идет не только и не столько о наращивании знания, сколько о герменевтическом понимании, порождении личностных смыслов и педагогических ценностей и преображении личности обучающегося его собственными духовными усилиями [6].

Для фасилитации самосозидания обучающимися новой личностной и деятельностной нормы андрагогом и членами учебной группы воспроизводятся общекультурные и профессиональные нормы, создается креативная среда, - и все это определяет особый способ освоения универсальных компетенций, компетентностей и развития метапрофессиональных качеств личности педагога. На наш взгляд, уверенность в себе может

выступать в качестве такого универсального метаобразовательного конструкта – многофункционального, надпредметного, междисциплинарного и многомерного, включающего в себя познавательные, операционально-технические, эмоционально-волевые, мотивационные, ценностно-смысловые составляющие и субъектный опыт учителя в сферах саморегуляции личности и успешной деятельности, гуманного социально-профессионального взаимодействия и целостного саморазвития [3, 7].

Основным способом взаимодействия обучающихся в учреждении дополнительного профессионального образования педагогов между собой и с андрагогом выступает дискуссия. Она организуется андрагогом по схеме сложной коммуникации, предполагающей исследование обучающимися предмета авторского высказывания через понимание, сравнение исходного и нового содержания и выход на новое понимание предмета высказывания с помощью процедуры критической реконструкции своего понимания.

Профессиональная рефлексия опирается на жизненный опыт всех субъектов коммуникации (тренинговой группы), в основе рефлексивной деятельности лежит какой-то факт, мысль, педагогическое явление в трудной, неопределенной, новой, неожиданной, неопределенной или двусмысленной ситуации, в которой только и актуализируется уверенность в себе как контекстно обусловленная универсальная компетентность.

Понятие «компетентность» характеризует не просто имеющиеся свойства и качества личности, а указывает, прежде всего, на соответствие этих свойств и качеств требованиям социально-профессиональной среды. Поэтому очень важным в определяющей - когнитивной сфере педагога - является влияние уверенности в себе на осознание и реструктурирование педагогических мифологем.

Иррациональные убеждения, возникающие в когнитивной сфере педагога, - педагогические мифологемы – оказывают влияние на его профессиональные взаимодействия и деятельность, то есть на весь педагогический процесс. Ю. С. Тюников и М. А. Мазниченко считают, что педагогические мифологемы выполняют следующие функции:

- смыслоустанавливающую (определяют систему личностных и профессиональных смыслов учителя);
- проектно-регулятивную (задают модели-образцы поведения и мышления, влияют на стратегию и особенности профессионального становления и развития педагогов);
- профессионально-идентифицирующую (существенно влияют на профессиональную идентификацию педагога, способствуют уточнению ролевых позиций, статусно-ролевых характеристик);
- эгозащитную (поддерживают внутреннюю устойчивость учителя);
- группоцентрирующую (консолидируют членов педагогического сообщества, обеспечивают определенную координацию их восприятия и поведения) [9, с. 18].

Специфика педагогических мифологем, во-первых, отражает предметное содержание педагогического процесса:

- в силу неформального характера этического нормирования педагогической деятельности смысловые и этические педагогические нормы зачастую определяются самим педагогом, генерируются педагогическим сообществом и во многом обусловлены актуальными социальными идеологиями и этическими нормами; поэтому мифологемы зачастую определяют нормы педагогической деятельности и взаимодействия;

- эффективность педагогической деятельности во многом зависит от особенностей и уровня развития личности конкретного педагога – мировоззрения, ценностно-смысловой сферы, жизненного и профессионального опыта и, в нашем аспекте восприятия, от уверенности в себе; поэтому мифологема выступают как мощные регуляторы педагогической деятельности и общения;

- в силу человекообразующей миссия образования последствия влияния на обучающихся сказываются в поколениях и приобретают социокультурную значимость.

Кроме того, указанные авторы дополняют специфику педагогических мифологем следующими положениями:

- неадекватность отражения педагогической реальности, несоответствие смысловым, этическим нормам, образцам педагогической деятельности;

- субъективная значимость: мифологема рефлексивируется как несомненно правильное сверхзначимое представление;

- гиперболизация отдельных сторон педагогических явлений;

- педагогическая стереотипность [9, с. 39 - 44].

В процессе возникновения педагогических мифологем уверенность в себе является залогом меньшей подверженности им и конструктивного их характера. Сверхуверенность в своих суждениях или зависимость от влияния чужих убеждений оказываются внутренними установочными факторами возникновения у педагога деструктивных мифологем. Полностью избежать мифологем невозможно, да и не нужно, ведь мифологема уверенного в себе педагога могут принести пользу.

Теоретическая модель уверенности в себе как ключевой компетентности педагога в процессе самокоррекции мифологизации сознания и ее влияния на педагогические деятельность и взаимодействие приводится в Таблице 1.

Таблица 1.

Аспекты деятельности	Мифологема неуверенного педагога	Мифологема уверенного педагога	Мифологема агрессивного педагога
Пед. целеполагание	Если дети не хотят (не способны) учиться, учитель ничего не сможет сделать. Учить надо только тех, кто хочет учиться. Преподавание предмета воспитательного воздействия не оказывает.	Образование должно быть без фрустрации. Возможности воспитания безграничны. У подростков своя культура, равноправная с культурой взрослых.	Дисциплина – основная цель воспитания. Учитель может не придерживаться ценностей, которые хочет воспитать у уч-ся. Учитель может навязывать свой опыт менее зрелым уч-ся.
Пед. диагностика	Спокойные дети учатся лучше. Девочки послушнее мальчиков. Мальчики умнее девочек. Активный ребенок – бунтарь.	Для развития способностей нужна усиленная деятельность. Скрытые возможности уч-ся существуют всегда. Детство – счастливое и беззаботное	Дети плохо учатся из-за лени, неорганизованности, неумения сосредоточиться. Ребенок – неоконченный взрослый. Дисципли-

		время жизни.	линированные уч-ся лучше усваивают материал.
Пед. проектирование	Учение – нескончаемый труд, требующий постоянных усилий. Методику нужно в точности воспроизводить. Теоретические пед. знания не нужны в практике учителя.	Пед. (ин)новации – массовое явление. Простые средства в педагогике не эффективны, универсальных не существует. Учитель ограждает уч-ся от трудностей жизни, пока не научит их справляться с ними.	Обучение – это пед. технология (методика – ничто, интуиция – все). Воспитание – это формирование личности по заданной модели. Уч-ся – пассивный объект пед. воздействия.
Управление пед. процессом	Что бы ни случилось, нельзя использовать урок для чего-либо, кроме учебного материала. Мотивировать уч-ся нужно только на этапе объяснения нового материала. Опрос – средство накопления отметок.	Причины возникновения нежелательных пед. ситуаций разные, а ответственность за их разрешение – у учителя. Внеклассная воспитательная работа должна охватывать всех уч-ся. Пед. ситуации можно воспринимать как уже встречавшиеся в практике.	Мотивом учения может быть страх, стыд, вина. Оценка – возможность управлять уч-ся. С отстающими уч-ся нужна только строгость. Класс – поле битвы с уч-ся. Все поступки уч-ся – злой умысел против учителя.
Пед. взаимодействие	Класс – непосильная нагрузка для одного учителя. Работа учителя – сплошная нервотрепка. Учитель воюет с уч-ся, чтобы выжить. У учителя нет личной жизни. У хорошего учителя нет конфликтов.	Естественность более важна, чем имидж педагога. Хороший учитель не показывает сильных эмоций. Поощрения – универсальный рычаг пед. взаимодействия. Возможны конструктивные конфликты с уч-ся.	Задача педагога – поучать, требовать, наставлять. Уч-ся – неблагодарные люди. Учитель всегда прав (хотя бы делает вид). Дети ничего не понимают и ничего не хотят. Постоянные конфликты с уч-ся неизбежны.
Дидактические действия	Учить надо на простом материале, мелкими порциями, чтобы уч-ся понимали без особых усилий. Объяснение – самое важное на уроке. Учитель должен знать только свой предмет.	Достаточно хорошо излагать материал, и он будет понят и усвоен. Объяснение может быть в быстром темпе, чтобы дать детям больше учебного материала как возможности развития.	Содержание предмета важнее потребностей и познавательных интересов уч-ся. Есть только один учебник (конспект лекции), где определенная тема изложена правильно. В области дидактики не надо советоваться с уч-ся.

Пед. творчество	Новации в педагогике не нужны, все уже создано другими. Научиться пед. креативности нельзя, для этого нужны врожденные способности. Исследовательская работа – лишняя нагрузка для учителя.	Пед. профессия принципиально творческая. Инновации, как правило, прогрессивны. Авторская переработка образовательных программ под силу многим учителям.	Исследовательская работа – удел ученых, а не учителей-практиков. У педагога-мастера все получается само собой – даже творчество. Творчество – это просто хорошее логическое мышление.
Самооценка результатов пед. деятельности	Учитель не может полностью реализовать себя в проф. деятельности. Причины неудач – в трудных обстоятельствах. Нравственную ответственность за воспитание детей несет только общество.	Учитель отвечает за все (в пределах своей компетенции). Учитель не должен (должен) разделять ответственность с уч-ся. Педагог несет этическую ответственность только за свои действия (за все, происходящее в пед. ситуации).	Учитель несет ответственность только за качество преподавания своего предмета. Если ребенок остался неучем, это его вина. Образованность уч-ся – заслуга учителя. Учителю не нужно анализировать каждый урок после его проведения.
Степень осознанности	Некритически рефлекслируемые – осознаваемые как правильное предстваление; интуитивно рефлекслируемые – осознаваемые не в полной мере	Критически рефлекслируемые – осознаваемые как неверные представления (несоответствие представления реальности или его негативное влияние на деятельность педагога продуктивными мифологемами,	Некритически рефлекслируемые – осознаваемые как правильное предстваление; интуитивно рефлекслируемые – осознаваемые не в полной мере; рефлекслируемые в принципе, но не относимые к себе из-за психологических защит
Влияние на пед. процесс	Некорректируемые неосознанные мифологеми отрицательно влияют на пед. деятельность, поведение и личность педагога	Нивелирование непродуктивных и управление использованием их позитивного потенциала	Не(осознанные) разрушительные мифологеми деформируют пед. позицию, поведение, деятельность и личность педагога

В сфере педагогической деятельности педагогическая мифологема может служить причиной возникновения педагогических ошибок, так же как многократное повторение ошибки способствует возникновению мифологеми. В силу причинно-



следственного характера взаимосвязи мифологемы и ошибки возникает необходимость концептуализировать тот аспект уверенности в себе как ключевой компетентности педагога, который касается способности к профилактике педагогических ошибок и освоению опыта реализации этой способности как составляющей рассматриваемой нами ключевой компетентности в педагогической деятельности.

Для указанной концептуализации необходимо развести понятия мифологемы и ошибки. Мифологема – это предпосылка неправильного мышления педагога и его профессиональных действий [9, с. 153]. Ошибка – это фиксированный (регистрируемый) результат неверных действий учителя, неадекватный поставленной в данной ситуации цели [5, с. 238]. Общий признак ошибки и мифологемы – неправильное отражение педагогической действительности. Отличаются они друг от друга степенью рефлексированности и корректируемости: ошибка поддается критическому самоанализу и соответствующему исправлению, мифологема в силу ее стереотипизации и инертности труднее поддается осознанию и коррекции. Но в случае причинной обусловленности педагогической ошибки соответствующей мифологемой работа с мифологемой неизбежна, хотя и трудна.

По мнению М. М. Кашапова, ученики более склонны прощать учителю ошибки, идущие от его ума – непонимание ситуации, ложное мнение, – но с гораздо большим трудом прощают ошибки сердца – недобрые намерения, недостойные мотивы, желание замаскировать первоначальную ошибку, т.е. в нашем контексте – ошибки агрессивности.

Теоретическую модель уверенности в себе как универсальной компетентности педагога в сфере профилактики и коррекции педагогических ошибок мы предлагаем ориентируясь на идеи А. Дреера, М. М. Кашапова, Ю. С. Тюнникова и М. А. Мазниченко (табл. 2).

Таблица 2.

Теоретическая модель уверенности в себе как универсальной компетентности педагога в сфере профилактики и коррекции педагогических ошибок

Типы ошибок	Ошибки неуверенного педагога	Ошибки агрессивного педагога
По источнику возникновения	Обусловленные: 1) первичными источниками – некритически рефлексированные мифологемы пассивного характера (осознаваемые как правильные); 2) вторичными источниками – связанные с реагированием учителя на ситуацию на уровне пассивных автоматизированных навыков и стереотипов	Обусловленные: 1) первичными источниками – некритически рефлексированные мифологемы агрессивного характера (осознаваемые как правильные); 2) вторичными источниками – связанные с реагированием учителя на ситуацию на уровне агрессивных автоматизированных навыков и стереотипов
По причинной обусловленности	Обусловленные: 1) личностными качествами, коррелирующими с неуверенностью в себе – нерешительностью, пассивностью, завистью, обидчивостью, самопожертвованием и т.п.; 2) профессиональными качествами – эмоцио-	Обусловленные: 1) личными агрессивными качествами: неосознанная враждебность, эгоистические интересы, подозрительность, недоверие, самоутверждение через уч-ся и т.п.; 2) профессиональными-

	нальной закрытостью, непоследовательностью, шаблонностью и т.п.	ми качествами: эмоциональная сухость, менторность, монолизм, доминантность и пр.
По генезису	1. Закономерные – обусловленные определенными причинами (спецификой психического развития уч-ся, загруженностью учителя). 2. Случайные – вследствие импульсивных спонтанных действий учителя в форме эмоционального срыва	Заблуждения, возникающие вследствие особенностей познания в педагогической науке и стандартов практической педагогики, что не зависит от учителя и носит более или менее неизбежный характер
По степени коррекции	Трудно поддаются исправлению, ибо вызывают чрезмерное сомнение учителя, когда анализ конкретных действий и поступков заменяется критикой уч-ся	Легко поддаются исправлению, ибо связаны с неточной оценкой ситуации (и уточняемой), неадекватными действиями учителя в ней (и исправляемыми)
По пед. эффекту	Масштабные – имеющие широкую зону влияния на пед. процесс	Локальные – имеющие небольшую зону влияния на пед. процесс

Хотя большинство педагогических ошибок допускается агрессивными и неуверенными педагогами, это не значит, что уверенный в себе педагог полностью застрахован от ошибок. Просто ошибки, совершаемые уверенным педагогом, осознаются и исправляются в ходе профессиональной рефлексии по этапам разрешения педагогической ситуации – при ее анализе, принятии решения, реализации его и оценки полученного результата. С опорой на типологию педагогических ошибок, разработанную А. А. Данилковым, мы приводим теоретическую модель уверенности в себе как ключевой компетентности педагога и механизма страхования от ошибок в сфере общения с субъектами педагогической среды (табл. 3).

Таблица 3.

Теоретическая модель уверенности в себе как универсальной компетентности педагога и механизма страхования от ошибок в сфере общения с субъектами педагогической среды

Партнер педагога	Типичные ошибки неуверенного педагога	Типичные ошибки агрессивного педагога
Коллектив уч-ся	Занижение предъявляемых требований; завышение статуса и самооценки как всего коллектива, так и отдельных групп детей; навязчивое противопоставление и сравнение с другими классами; боязнь взаимодействия с уч-ся; попустительство и самотек в решении насущных проблем; безынициативность и отсутствие личного примера; неуправляемая инициатива уч-ся	Завышение предъявляемых требований; занижение статуса и самооценки как всего коллектива, так и отдельных групп уч-ся; выделение любимых и нелюбимых уч-ся; смена стиля общения (от демократического и либерального к авторитарному); игра в демократию; недоверие к исполнителю заданий и поручений уч-ся; подавление инициативы класса

Ученик	Откладывание решения проблем уч-ся «на потом»; сверхдоверие и перекалывание своих обязанностей на плечи учеников; допущение фамильярности в отношении себя; попустительство отклоняющемуся поведению	Антипатия к неординарным и трудным уч-ся; недоверие и подозрительность; несоответствующие возрасту уч-ся требования; зажим инициативы и творческого потенциала; невнимание к бытовым особенностям и проблемам общения уч-ся, вопросам адаптации в новых условиях
Пед. коллектив	Боязнь попросить помощи у более опытных коллег; отторжение от жизни и проблем коллектива; отказ от помощи и невозможность помогать другим	Осуждение и высказывание недовольства администрацией и коллегами; иерархизация коллектива и конфронтация с членами других группировок
Администрация	Страх перед общением с руководством; полное подчинение даже необоснованным иррациональным приказам и просьбам руководителей; конформизм в отношениях с администрацией	Навешивание ярлыков руководителям, исходя из своих установок; неприятие критики, иногда становящееся агрессивным; высокомерие, завышенная самооценка по отношению к методистам, психологам и старшим педагогам
Родители уч-ся	Страх перед общением с родителями учеников; боязнь приглашения родителей к участию в школьной жизни; сокрытие отклоняющегося поведения и поступков уч-ся	Невнимание к просьбам родителей об учете психических, физиологических, социальных особенностей уч-ся; агрессивные жалобы на поведение уч-ся; незтичность
Обслуживающий персонал	Попадание под влияние обслуживающего персонала; невнимание к замечаниям, просьбам, требованиям обслуживающего персонала вследствие невладения ситуацией в полном объеме	Демонстрация интеллектуального и статусного превосходства; натравливание уч-ся на персонал; частые необоснованные жалобы на персонал в администрацию

### **Литература**

1. Вайнер И. В. Субъективная уверенность при решении психофизической задачи. Автореферат дисс... канд. психол. наук. – М., 1990.
2. Высоцкий В. Б. Личностные и процессуальные условия формирования уверенности в правильности решения задачи. Дисс...канд. психол. наук. – М.: ИП РАН, 2001.
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005, № 4.
4. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга – 2005.
5. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления. – СПб., 2000.

6. Металева В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика. – М.: Наука, -2006.

7. Наумова О.М. Уверенность в себе как ключевая компетентность педагога // Образование и наука. Известия УРО РАО. – 2007, № 5 (9).

8. Ромек В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности. Автореферат дисс...канд. Психол. наук. – Ростов-на-Дону, изд-во Ростовского гос. ун-та, 1997.

9. Тюнников Ю. С., М. А. Мазниченко. Педагогическая мифология. – М.: гуманитарно-издательский центр, - 2004.

**Нужнова С. В.**

## **ПСИХОЛОГО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ МОБИЛЬНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ВУЗА**

Проблема *профессиональной мобильности* стала актуальной ещё в середине 90-х годов двадцатого века. Необходимость рассмотрения данной проблемы было связано с особенностями рынка труда 90-х: снижение спроса на рабочую силу и сокращение числа вакансий; увеличение масштабов частичной занятости; высокая занятость в негосударственном секторе экономики и др. породили непривычные для нашей страны явления - нестабильность трудового положения, необходимость приспосабливаться к быстро изменяющимся условиям рынка.

Особенно ярко процессы дезадаптации к рынку труда и, как следствие, нисходящая профессиональная мобильность были выражены в конце XX века в провинции. Как показывают результаты исследований [5; 6 и др.], социально-профессиональное состояние основной массы работоспособного населения лучше всего могло быть охарактеризована словами «стагнация» и «отсутствие перспектив». Профессиональный статус удалось повысить лишь 31 мужчине и 30 женщинам из 900 участников опроса (из них 13 и 8, соответственно, оказались на более высоких должностях в пределах прежней профессии, а 18 и 22 - с выигрышем для себя сменили род занятий). Крайне вяло проходили и горизонтальные перемещения в поисках новой сферы приложения сил (18 мужчин и 29 женщин). Учитывая социально-экономическую ситуацию в провинции и, главное, оценки (своего материального «достатка») опрошенных, то вряд ли полученный результат можно интерпретировать как отражение стабильности социального положения людей и их удовлетворенности достигнутым. Очевидно, имела место не просто «умеренная» профессиональная мобильность, а как оценивала протекание этого процесса в 90-х годах Л. Беляева [2, с. 111-112] - откровенный застой.

На наш взгляд, профессиональная мобильность в провинции тормозилась не столько массовая бедность, а неразвитостью у людей нужных мотиваций, а также недостаточной эмоционально-волевой и инструментальной готовностью к решительным переменам. Это подтверждается рядом исследований, говорящих о неоднозначности влияния бедности на профессиональную мобильность [5; 6 и др.]. В зависимости от социальных условий она может играть роль, как тормоза, так и стимулятора.

Блокирующее воздействие социально-психологических ориентаций человека в провинции на его экономическое поведение подтверждается исследованиями Е. Тюрю-