

Армавирский государственный педагогический институт

На правах рукописи

Назарова Ольга Владимировна

**Профессиональная адаптация начинающих учителей
гимназии в условиях модернизации образования**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Диссертация

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:
доктор педагогических
наук, профессор Ащепков
Виталий Тимофеевич**

Ставрополь – 2003

Содержание

Введение	3
ГЛАВА I. Теоретико-методологические основы профессиональной адаптации начинающих педагогов в системе общего среднего образования	10
1.1. <i>Адаптация молодых учителей в системе общего среднего образования</i>	<i>10</i>
1.2. <i>Анализ внешних и внутренних факторов адаптационного процесса</i>	<i>41</i>
1.3. <i>Специфика современных школ разного профиля и организационно-методические аспекты педагогической деятельности начинающего учителя</i>	<i>49</i>
ГЛАВА II. Организационно-педагогические условия профессиональной адаптации начинающих учителей	69
2.1. <i>Исследование адаптации как профессионально значимого компонента становления молодого учителя гимназии</i>	<i>69</i>
2.2. <i>Факторы профессиональной адаптации начинающих педагогов в современных условиях</i>	<i>105</i>
2.3. <i>Критерии и условия качества управления процессом профессиональной адаптации начинающих учителей</i>	<i>127</i>
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	136
БИБЛИОГРАФИЯ	139
ПРИЛОЖЕНИЕ	160

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Социально-экономические и социокультурные изменения, происходящие в начале 21 века во всех странах мира, потребовали модификации образовательного процесса и существенных изменений в педагогической теории и практике.

Основные принципы образовательной политики в России раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г., а также Федеральной программе развития образования на 2000-2005 годы. Концепция взаимосвязана с основными направлениями социально-экономической политики Правительства РФ и определяет приоритеты и меры реализации генеральной стратегической линии в предстоящее десятилетие - модернизации образования.

Программа действий Минобразования России по реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года одним из пунктов содержит *«Обеспечение системы образования высококвалифицированными кадрами, их поддержка государством и обществом»*. В этой связи управление процессом профессиональной адаптации начинающих учителей - чрезвычайно важный аспект.

Представляется необходимым отметить, что проблема адаптации – одна из самых значимых междисциплинарных проблем, которая изучается в различных сферах деятельности человека: психолого-педагогической (П.К. Анохин, Л.А. Кандыбович, А.Г. Мороз, И.В. Шалыгина и др.), социально-экономической (Т.К. Дичев, А.А. Налчаджян, Б.Г. Турусбеков, и др.), медико-биологической (И.П. Павлов, А.А. Ухтомский) и других. Особое место в структуре видов адаптации занимает ее профессиональная компонента, разрабатываемая в трудах В.Т. Ащепкова, М.О. Бабуцидзе, М.П. Будякиной, А.А. Марковой, А.Г. Мороза. В большинстве исследований этот термин

трактуются как приспособление человека к новым для него условиям деятельности. В отдельных – как специфический этап общепрофессионального личностного развития.

Сравнительный анализ представленных первоисточников позволяет выделить ряд комплексных ОЭР, которые можно объединить в отдельное направление. В нем профессиональная адаптация рассматривается как базовая составляющая становления *молодого педагога*.

Категория начинающих учителей (стаж работы которых составляет 0...5 лет), испытывает значительные затруднения в педагогической деятельности. Это показано в работах Т.С. Поляковой, С.Г. Вершловского, Г.С. Засобиной и др. Адаптационный синдром учителей-стажеров включает в себя такие признаки как: повышенный уровень тревожности, обостренная чувствительность к стрессогенным факторам, что присуще почти 100% опрошенных респондентов. Эти обстоятельства обусловлены тем, что молодой специалист, приходя после окончания учебного заведения на производство (в данном случае, в школу), сталкивается с проблемой сложного и многоаспектного «приспособления» к условиям, функциям и особенностям профессиональной деятельности. В последние годы этот процесс осложнился ускоренной модернизацией средней школы, включением ее в инновационную деятельность, возрастанием числа внедряемых в УВП в связи с этим новых методик и т.п. На смену образовательной программе, доминирующей в 80-е годы, приходят альтернативные типы школ – саморазвития, гимназии, колледжи, школы-парки и т.д. В первые годы профессиональной деятельности молодой учитель испытывает многочисленные стрессы в силу неподготовленности к условиям работы, а именно: по причине дефицита информации о специфике образовательного учреждения, школьного коллектива, родительского социума, а также вследствие недостаточности у начинающего педагога навыков работы в статусе классного руководителя и практических умений и навыков компетентного и продуктивного общения.

В настоящее время спектр профессионально-адаптационных барьеров значительно расширился, что подтверждается теоретическими и фактическими данными ОЭР.

Процесс профессиональной адаптации учителей-стажеров носит неоднородный характер по проявлениям, противоречивый по динамике, многофакторный по содержанию. В ряде случаев этот период не завершается успешным вхождением в деятельность, приводит к профдеформации, а в наиболее дезадаптивных формах – к отсеву работников этой категории. Поскольку учебно-воспитательный процесс является двухсторонним, то необходимо учитывать, детально анализировать и адаптационную готовность учащихся. Все перечисленные психолого-педагогические факторы оказывают непосредственное влияние не только на качество процесса обучения в целом, но и на состояние здоровья взаимодействующих сторон, которое резко снизилось за последние 3-5 лет. Поэтому исследования, направленные на решение указанных проблем, обострившихся на современном этапе развития системы образования, становятся все *более актуальными, а практические рекомендации – востребованными.*

Проблема исследования состоит в преодолении противоречия между реальным качеством деятельности начинающих педагогов в период профессиональной адаптации и предъявляемыми к ним требованиями со стороны всех участников процесса их становления.

Цель данного исследования заключается в анализе трансформационных тенденций, складывающихся в системе образования и создании на их основе инновационной многофакторной модели профессиональной адаптации молодых учителей гимназии; ее методическом обосновании и опытно-экспериментальной апробации.

Объект исследования – динамика адаптационных процессов начинающих учителей гимназии в условиях модернизации общего среднего образования.

Предмет исследования – психолого-педагогический процесс профессиональной адаптации молодых педагогов.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой адаптационные процессы учителей-стажеров оптимизируются, благодаря:

-диагностике доминирующего типа интеллекта у рассматриваемого контингента педагогических работников при их профотборе и развитию его соответствующих подструктур в дальнейшем; адекватному соотнесению внешней и внутренней оценок деятельности молодого педагога; комплексному учету валеологического, гендерного и других обозначенных факторов;

- проектированию и реализации специального комплекса мер по преодолению дезадаптации и оптимизации функциональных состояний начинающих педагогов;

- их эффективно включению в инновационную деятельность гимназии и применению новейших дидактических технологий в учебном процессе, ориентированном на развитие креативного потенциала учащихся.

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, были поставлены следующие **задачи**:

1. Систематизировать ведущие показатели процесса профадаптации молодых учителей на основе межпредметного подхода.
2. Спроектировать и опытно-экспериментальным способом установить корреляцию между уровнем адаптации начинающих педагогов, качеством учебного процесса и продуктивностью их труда.
3. Разработать практические индивидуализированные способы компенсации неблагоприятных функциональных состояний начинающего учителя.

Методологическая основа исследования обуславливается поставленной целью и задачами. **Общую методологию** исследования составили: философское учение о деятельной и креативной сущности личности (П.П.

Блонский, Л.С. Выготский; В.В. Давыдов, И.А. Зимняя и др.), о взаимодействии личности и среды; концепции соотношения практики и теории, управляемого и спонтанного, объективного и субъективного, взаимного влияния внешних и внутренних факторов среды, нового мышления.

Конкретная методология учитывает философские положения о соотношении формы и содержания, общего и частного, функциональности и логичности, иерархичности сложных социальных конструкций, логические категории причины и следствия, необходимости и случайности; законы противоречия и единства противоположностей, прогрессивного и регрессивного; положения об объективных тенденциях развития личности, общества и науки в русле инновационного синергетического (межпредметного) подхода (С.И. Гессен, Б.С. Гершунский, Б.Б. Блум и др.).

Для их решения использовались следующие **методы исследования**: изучение и анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы; анкетирование, тестирование респондентов; индивидуальные беседы с молодыми педагогами; профессионально-личностный мониторинг; педагогический эксперимент; анализ программ общеобразовательных учреждений района для работы с молодыми специалистами; методы ранжирования и экспертных оценок; методы математической статистики.

Научная новизна исследования состоит в том, что рассмотрение адаптационных процессов конкретизировано в двух направлениях: для системы гимназического образования с позиций теории неэволюционизма, а для молодых педагогических работников – в русле инновационного синергетического подхода, реализуемого в условиях поливариативной многофакторной неравновесной системы образования.

Теоретическая значимость. Классификация факторов и видовой структуры процесса проадаптации позволяют оптимизировать психолого-педагогические условия повышения адаптационного потенциала этой

категории педагогических работников и на этой основе использовать полученные результаты в качестве базы для построения разнообразных спецкурсов. Исследование дает целостную социально-педагогическую характеристику сложного противоречивого процесса профессиональной адаптации начинающего педагога в условиях парадигмального перехода образования к новым качественным характеристикам.

Практическое значение проведенной НИР заключается в том, что разработанные автором программы тренингов и семинаров позволяют в определенной мере компенсировать дефицит знаний и практических навыков молодых учителей и инициировать формирование адекватного уровня адаптационных способностей.

Достоверность и обоснованность полученных научных результатов и выводов обусловлена системным и взаимодополняющим выбором методов исследования, адекватных его предмету, задачам и логике, методологической обоснованностью теоретических положений, связанных с концептуальными позициями в образовании, репрезентативностью выборки, использованием математического аппарата для оценки результатов ОЭР, их сопоставлением с предыдущими в других исследованиях.

Апробация и внедрение результатов исследования. Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе:

- совместной деятельности со специалистами Управления образованием администрации Курганинского района и методическими службами; в работе с учителями общеобразовательных учреждений;

- публикации материалов исследования в научных сборниках, научно-методических изданиях.

Результаты исследования были доложены и обсуждены на Всероссийских, региональных, краевых, и внутривузовских научно-практических конференциях: «Развитие непрерывного педагогического образования в новых социально-экономических условиях на Кубани»

(Армавир, 1998-2001); «Непрерывное профессиональное образование: проблемы и опыт создания учебного комплекса школа-колледж-вуз» (Ставрополь, 2000); «Россия на рубеже тысячелетий: итоги и проблемы развития» (Армавир, 2000); «Десятилетие образовательных реформ: опыт, проблемы, перспективы сотрудничества АГПИ и образовательных учреждений»; «Интеграция культур в смылосозидающем пространстве» (Махачкала, 2002), а также работ, депонированных в ИНИОН РАН, сборниках научных трудов ДГУ (фонд Сороса), СГУ, АГПИ.

Основные материалы исследования изложены в 9 публикациях, список которых приведен в библиографии.

Положения, выносимые на защиту:

- ведущими компонентами адаптационных процессов начинающих педагогов являются доминирующий тип интеллекта; оценка их деятельности и самооценка; категории отношений в комплексе «молодой учитель – педагогическое окружение»; валеологическая и гендерная составляющие;
- профессионально-адаптационные затруднения – сложным образом организованные диссипативные структуры, оказывающие негативное влияние на темп, динамику, траекторию процесса профадаптации и снижающие уровень адаптационного потенциала начинающего педагога;
- учет типа интеллекта при профотборе, валеологической и гендерной компонент, позитивная оценка деятельности молодых педагогов, вовлечение их в инновационную деятельность образовательного учреждения, а также использование ими новых технологий (в том числе и компьютерно-ориентированных) оптимизируют адаптационные процессы начинающих учителей и усиливают их адаптивность.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложений. Основной текст изложен на 134 страницах, содержит 19 рисунков, 6 графиков, 5 диаграмм, 29 таблиц. Список литературы насчитывает 235 первоисточников.

В **заключении** диссертации формулируются основные результаты исследования, теоретические выводы и практические рекомендации по использованию приведенных материалов в УВП образовательных учреждений нового типа.

ГЛАВА I

Теоретико-методологические основы профессиональной адаптации начинающих педагогов в системе общего среднего образования

§1.1. Адаптация молодых учителей в системе общего среднего образования

1.1.1. Феномен адаптации в различных сферах деятельности человека

Проблема адаптации – одна из самых фундаментальных междисциплинарных научных проблем, которая изучается как на педагогическом, психологическом, так и на социально-экономическом, медико-биологическом и других уровнях. Это подтверждается данными Г.И. Царегородского, который объективно относит это понятие к общенаучным. Оно зарождается *«... в точках соприкосновения разных наук с последующей экстраполяцией на многие сферы естественно-биологических дисциплин и, возможно, даже на класс особых кибернетических систем. Понятие адаптации, как общенаучное, содействует синтезу знаний различных (природных, социальных, технических) систем. Наряду с философскими категориями, общенаучные понятия исследуемых объектов различных наук объединяются в целостные теоретические построения»* [217].

Психологический словарь [178] предлагает несколько формулировок феномена адаптации и его некоторых характеристик:

«адаптация» – (лат. adaptatio, adaptare, adaptio, adapto – приспособлять, устраивать) – приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. Компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях. Благодаря адаптации создаются возможности ускорения оптимального функционирования организма, личности в необычной обстановке.

«Процесс адаптации» связан с перестройкой функций тех или иных органов, механизмов, с выработкой обновленных навыков, привычек, качеств, что приводит к адекватности личности и среды.

Регуляторами адаптации выступают:

- *мотивы;*
- *навыки и умения;*
- *опыт;*
- *знания;*
- *воля;*
- *способности.*

«Адаптационный процесс» характеризуется двойственностью. В нем приобретаются новые возможности и одновременно перестраиваются уже имеющиеся. Сохранение эффективности деятельности происходит благодаря готовности к привыканию в других ситуациях.

«Способность к адаптации» выражена не только в приспособлении к меняющимся обстоятельствам, но и в выработке фиксированных способов поведения, позволяющего преодолевать разноплановые и порой острые затруднения. Адаптивные реакции организма на неблагоприятные воздействия значительной интенсивности имеют ряд общих характеристик и носят название **«адаптационный синдром»** (Г. Селье, 1954-59).

В зависимости от того, в каких условиях и на основе каких механизмов осуществляется приспособление человека к среде, выделяют следующие **виды адаптации**:

- **физиологическая** – взаимодействие различных систем и органов организма.

Подвидом физиологической является:

адаптация сенсорная – приспособительное изменение сензитивности к интенсивности действующего на орган чувств раздражителя; может проявляться также в разнообразных субъективных эффектах. Характеризуется селективностью изменений по отношению к адаптирующему воздействию;

- **биологическая** – изменения в обмене веществ и функциях органов организма соответственно жизненному значению воздействий.

В общебиологическом плане адаптация представляет собой систему механизмов, обеспечивающих приспособление живого организма к меняющимся условиям окружающей среды (И.П. Павлов, А.А. Ухтомский, П.К. Анохин). В настоящее время медико-биологические, климато-географические, производственные и другие аспекты этого феномена изучаются В.П. Казначеевым [95] и его сотрудниками в институте клинической и экспериментальной медицины (г.Новосибирск). Он различает несколько вариантов **адаптационных механизмов**:

- состояние физиологической адаптации;
- состояние напряжения;
- патологическая адаптация.

Помимо **генотипической** адаптации, которая считается основой эволюции всех современных видов животных и, достижения которой закрепляются генетически, существует ее вид, приобретаемый в ходе индивидуальной деятельности. Он формируется в процессе взаимодействия с окружающей средой и, как правило, обеспечивается сложными структурными изменениями организма, формирующими индивидуальный облик, т.е. **фенотип**. Согласно концепции Ф.З. Меерсона “... **фенотипическую адаптацию** можно определить как развивающийся в ходе индивидуальной жизни процесс, в результате которого организм приобретает отсутствующую ранее устойчивость к определенному фактору внешней среды и, таким образом, получает возможность жить в условиях, ранее не совместимых с жизнью, решать задачи, ранее неразрешимые” [134].

Отличными от перечисленных по видам приспособления являются следующие типы адаптации:

- **психологическая** – приспособление человека к условиям, заданным на уровне психических процессов, свойств и состояний;

- **социально-психологическая** – приспособление индивида к взаимоотношениям в новом коллективе.

В психологическом словаре [83] приведены несколько иные трактовки видов адаптации:

адаптация социальная – процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и результат этого процесса.

Социально-психологическое содержание социальной адаптации:

- *сближение целей с ценностной ориентацией группы и входящего в нее индивида;*

- *усвоение им норм и традиций групповой культуры;*

- *вхождение в ролевую структуру коллектива.*

В западной психологии проблема выше указанного феномена разрабатывается в рамках специального направления, возникшего в 30-40 гг. прошлого столетия на базе необихевиоризма и ответвлений психоаналитической психологии. В современной же психологии и социологии этот вид адаптации изучается в условиях совместной деятельности, определяемой общностью целей и ценностных ориентаций коллектива, по степени которой принято выделять уровни или стадии адаптации.

Исследователем И.В. Шалыгиной в рамках **модели социально-психологической адаптации** разработана адаптивная модель школы. По ее трактовке: *«... социальная адаптация – вид взаимодействия личности и социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. Важнейший компонент – согласование самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и с реальностью социальной среды, включающее также тенденции развития*

окружения и субъекта» [226]. Для описания механизма адаптации И.В. Шалыгина вводит некоторые новые понятия: «... психологическая составляющая определяется активностью личности и выступает как единство **аккомодации** (усвоения правил среды) и **ассимиляции** (преобразование среды). Среда воздействует на личность и группу, которые избирательно воспринимают и перерабатывают эти воздействия в соответствии со своей внутренней природой, а личность и группа активно воздействуют на среду. Отсюда адаптация и одновременно адаптирующая активность личности или группы». Автор предлагает педагогическую модель адаптации личности, нами реконструированный вариант которой приводится ниже на рисунке 1.

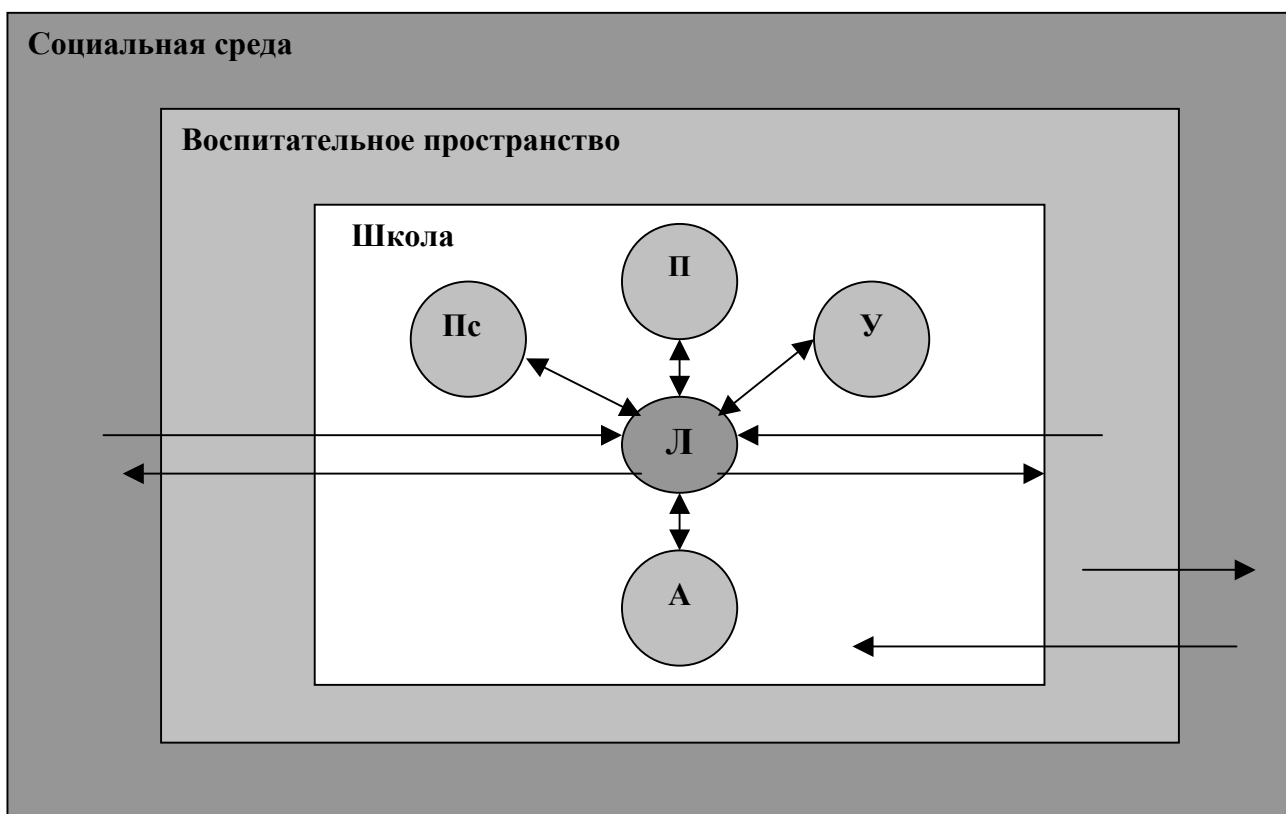


Рис.1. Педагогическая модель адаптации личности обучаемого (Л) в системе среднего образования; педагоги (П); учащиеся (У); психологи (Пс); администрация образовательного учреждения (А).

Стрелками \longleftrightarrow показано взаимовлияние соответствующих блоков.

В данной модели **вектор 1** указывает, что ближайшее социальное окружение транслирует свои ценности через принятые стереотипы поведения;

вектор 2 показывает, что личность, способная к самореализации, конструирует собственные цели и ценности и имеет возможность влиять на среду посредством «... культурного и социального творчества»;

вектор 3 определяет, что социальная среда оказывает влияние на учебное заведение (школу), которая выступает как «... коллективный субъект, осознающий собственные цели и задачи»;

вектор 4 указывает на то, что школа сама может транслировать свои ценности, влиять на социокультурную ситуацию и приспособлять ее к себе, т.е. инициировать процесс ассимиляции;

вектор 5 показывает, что модель адаптивной школы предусматривает максимальное приспособление к способностям учащихся, т.е. инициировать аккомодацию;

вектор 6 отражает следующее: адаптивный потенциал личности зависит от ее способности к ассимиляции.

«Идеально приспособить образовательную среду к каждому ученику невозможно. Однако это не повод для педагогического пессимизма. Адаптивная модель школы – это школа массового образовательного типа и обучает всех учащихся. Она ориентирована на диалог различных образовательных систем (традиционной, рационалистической, гуманитарной), использование педагогических технологий, обеспечивающих дифференциацию и индивидуализацию обучения» (И.В. Шалыгина, 1998-2001).

По ее мнению, проблема адаптации учащихся относительно разработана только для младшего школьного возраста. Вместе с тем нуждаются в изучении адаптационные процессы у учащихся старших классов, в частности, адаптация к новым условиям лицейского обучения, социальному статусу лицеиста. Автором показано, что процесс адаптации ученика в представленной модели проходит в несколько этапов:

■ *ознакомления* – обучаемый получает информацию о новой ситуации в целом, критериях оценки различных действий, об эталонах и нормах поведения;

■ *приспособления* – лицеист переориентируется, признавая и принимая главные элементы новой системы ценностей, но и сохраняет при этом многие прежние установки;

■ *двухединная стадия ассимиляции и аккомодации* – приспособление к среде, идентификация с новой группой и параллельное преобразование среды.

Структура адаптации, ее объективные и субъективные показатели (признаки) отражены в ниже следующей иллюстрации (**табл.1**).

Сравнительный анализ этого материала показал, что в ней отражены три различных вида адаптации. Несмотря на их различие, все они находятся в постоянном взаимодействии. Адаптация учащихся к обучению в лицейских классах представляет собой целостную систему, не сводимую к простой сумме свойств ее частей. Она предполагает приспособление учащегося-лицеиста к системе лицейского образования в структуре общеобразовательной школы.

И.В. Шалыгина дифференцирует показатели адаптации учащегося в зависимости от сферы его деятельности:

1. Учебная (активность, организованность, темп деятельности, средний уровень успеваемости и мотивации).
2. Познавательная (внимание, память, мышление).

Личностные качества обучаемого она рассматривает в плане адаптации к учебно-воспитательному процессу и выделяет доминирующие (самостоятельность, настойчивость, ответственность, коммуникабельность, дисциплинированность, работоспособность и др.).

Управление адаптацией включает в себя измерение, регулирование, контроль. В ходе измерений определяется ее уровень: *полная адаптация*, если портрет лицеиста полностью совпадает со структурой индивидуальности учащегося; *частичная* – если его портрет частично вписывается в структуру

личности учащегося; *дезадаптация* – если происходит несовпадение со структурой индивидуальности личности учащегося.

Регулирование процесса адаптации предполагает проведение комплекса мероприятий, направленных на его ускорение. Контроль включает определение контингента учащихся частично адаптированных и дезадаптированных и принятие мер по устранению действия факторов, препятствующих адаптации, оценка эффективности этих приемов.

Таблица 1

**Виды и показатели адаптации
по результатам исследований И.В. Шалыгиной**

№ п/п	Вид адаптации	Определение	Показатели (признаки) адаптации	
			Субъективные	Объективные
1.	Психофизиологическая	Процесс освоения совокупности всех условий, необходимых лицеисту в процессе обучения	Степень утомляемости	Оценка самочувствия, условий обучения
2.	Социально-психологическая	Включение лицеиста в систему взаимоотношений коллектива школы и класса с их традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями	Участие в жизни коллектива, социально-психологическая позиция в нем	Оценка отношений с классным коллективом и учителями
3.	Учебная (специфическая для лицейского класса)	Адаптация, выражаемая в определенном уровне овладения общеучебными умениями и навыками, в формировании некоторых необходимых качеств личности, в развитии устойчивого положительного отношения к учению	Соответствие личности требованиям к лицеисту и его портрету	Отношение к учебе, будущей профессии, оценка перспектив обучения

Рассмотренные данные позволяют заключить следующее. Выше используемые понятия «ассимиляция» и «аккомодация» нуждаются в

дополнительном методологическом и педагогическом осмыслении. Автор описывает вторую стадию процесса адаптации учащихся как стадию только чистого «приспособления», что сужает реалии феномена. В нашем исследовании этот термин несет более широкий социально-педагогический смысл. Перечисленные адаптационные аспекты указывают на наличие дополнительных вопросов, которые нуждаются в существенной предметной проработке.

Иная типологизация слагаемых адаптации разработана Н.М. Киселевым [105], который опирается на труды целого ряда исследователей, указанных ниже:

- биолого-физиологический вид адаптации – (Н.Е. Введенский, И.П. Павлов, М.И. Сеченов, А.А. Ухтомский и др.);

- психологический – (П.К. Анохин, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.);

- социальный – (Т.К. Дичев, Б.Г. Турусбеков и др.).

Эти данные позволяют утверждать, что представленная классификация базируется на разноплановых взаимодействиях человека со средой. В частности, биолого-физиологическая компонента учитывает взаимозависимость психологического и физиологического состояния индивида. Психологическая составляющая отражает опосредованное или непосредственное влияние внешних и внутренних факторов на психо-физиологическую рефлексию личности. Социальная адаптация рассматривается в ракурсе взаимодействия и взаимного влияния индивида и социума.

Подход Н.М. Киселева дополняется результатами, полученными А.А. Налчаджян [154]. При этом феномен рассматривается в двух аспектах:

- разделение видов адаптации в зависимости от направления функционирования:

- а) внешняя – приспособление к объективным проблемным ситуациям, созданным окружением;

б) внутренняя – направленная на разрешение проблем личности (конфликтов – явных или скрытых);

- рассмотрение типологии адаптации в зависимости от стратегии (см.рис. 2).

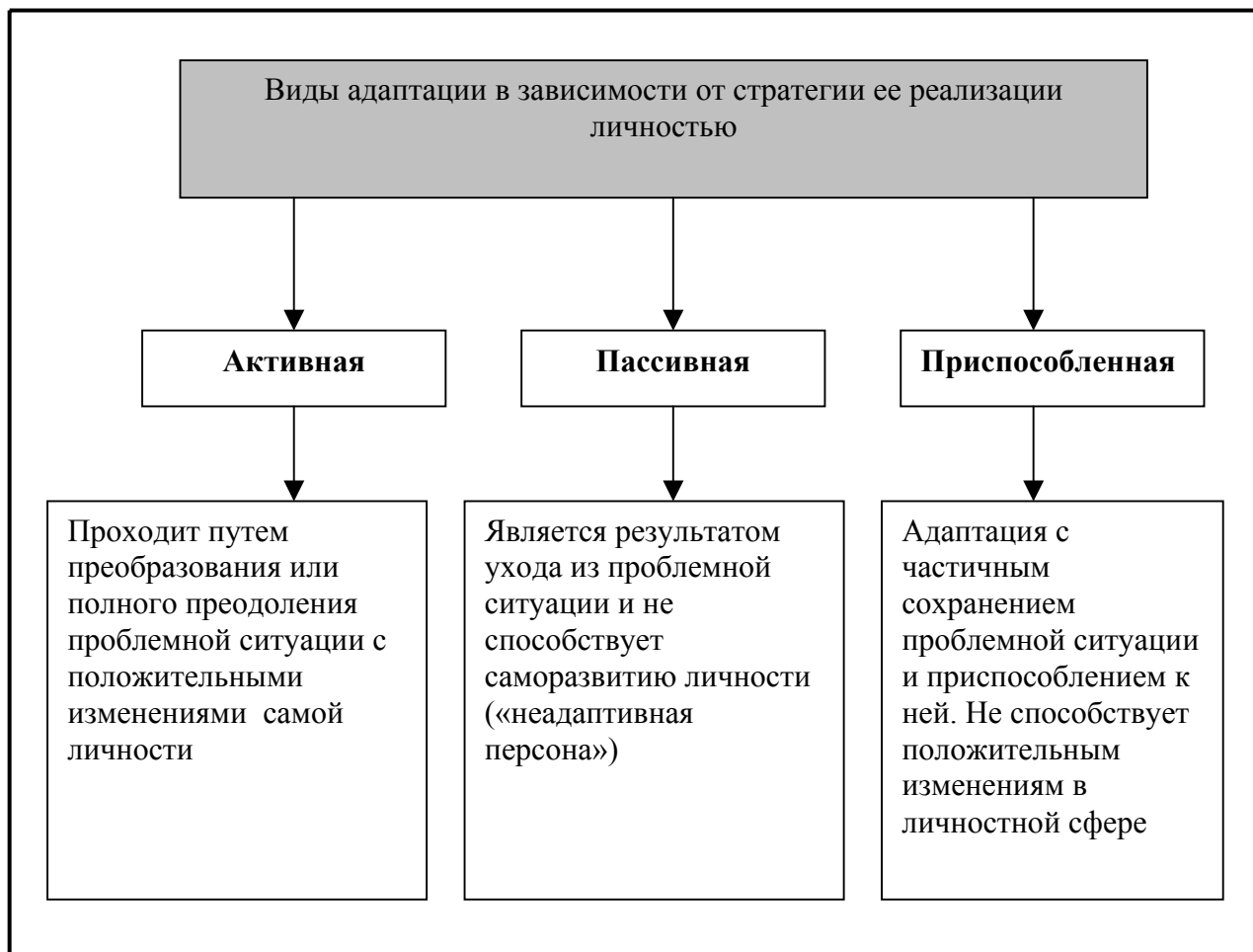


Рис.2. Типология адаптации в зависимости от стратегии поведения личности по А.А. Налчаджян.

Анализ вариативно-траекторных решений показывает, что наиболее *прогрессивным* видом адаптации является ее активная форма. В процессе ее реализации происходит полное преодоление затруднительной ситуации с приобретением новых профессионально значимых черт и привычек. Показано, что последнее обусловлено усилением свойств имеющихся адаптационных механизмов личности в процессе деятельности. В результате личность поднимается выше по адаптационно-профессиональной «лестнице».

Пассивный вид адаптации – это один из способов осознанной или неосознанной элиминации внешних обстоятельств, не приводящий к повышению уровня саморазвития личности. Будем относить его к массиву т.н. «неадаптивных людей (персон)».

Третий вариант ведет к сохранению проблемной ситуации. Субъект, испытывающий «приспособленную» адаптацию, находится в дискомфортных условиях накопления стресса, что крайне негативно сказывается как для психического здоровья, так и для процессов самореализации личности. В результате наступает глубокая дезадаптация, которая, чаще всего, приводит к отсеву работника (В.Т. Ащепков, 1989-2002).

В этой типологии А.А. Налчаджян следует отметить, однако, не совсем корректное название третьей составляющей адаптации, поскольку в широком контексте адаптация и есть интегральное приспособление к каким-либо структурным или функциональным флуктуациям. Поэтому такое определение автора трудно укладывается в рамки научной логики. По нашему мнению это есть промежуточный вариант, т.е. реадаптационный.

За последние 20 лет выполнен ряд конструктивных исследований, в которых многие аспекты адаптации получили определенное развитие. Сюда относятся:

- исследования по адаптации к учебно-воспитательному процессу;
- НИР по социально-производственной адаптации ;
- ряд ОЭР по профессионально-производственной адаптации.

Исследованию проблем начального этапа профессиональной деятельности молодых педагогов посвящены работы В.Т. Ащепкова, С.Г. Вершловского, Ф.Н. Гоноболина, Н.В. Кузьминой, Ю.А. Кулюткина, В.А. Крутецкого, Л.Н. Лесохиной, А.Г. Мороза, А.Д. Сазонова, Г.С. Сухобской, В.Э. Тамарина и др.

Особое место в структуре видов адаптации занимает ее **профессиональная компонента**, разрабатываемая в трудах В.Т. Ащепкова

М.О. Бабуцидзе, М.П. Будякиной, А.К. Марковой, А.Г.Мороза А.А. Русалимовой. Так, в публикациях М.П. Будякиной и А.А. Русалимовой **профадаптация** трактуется как приспособление к условиям труда. Более широкое понимание термина дано А.К. Марковой. Она считает ее одной из необходимых характеристик мотивационной сферы профессиональной деятельности “... **профессиональная адаптация** – есть приспособление человека к новым для него условиям труда... На динамику профадаптации кроме мотивации влияют подготовленность к профессии, профессиональные способности” [132].

В диссертации М.О. Бабуцидзе [29] **профессиональная адаптация** оценивается как специфический этап общепрофессионального личностного развития педагога, в ходе которого осуществляется сопоставление профессионально-ценностных ориентаций с возможностями самой личности учителя, с реальностями педагогической деятельности и межличностных отношений. Здесь же указано, что профадаптация молодых учителей стала актуальной и самостоятельной проблемой педагогических исследований. Ниже приведены основные направления ее изучения (**табл. 2**).

Данные, представленные в ней, позволяют убедиться в сложности и многосторонности феномена адаптации. Особую значимость он приобретает в рамках профессиональной деятельности начинающих педагогов в образовательных учреждениях (ОУ) разных типов. Многообразие аспектов представленной проблемы порождает различные представления о ней и способах ее разрешения.

Наиболее разработанными на сегодняшний день являются вопросы, касающиеся решения адаптационных проблем учащихся младших классов, при их переходе на вторую и третью ступень обучения [6,7,8]. Изучены психологические барьеры учеников с ограниченными физическими или интеллектуальными возможностями [11,13,15]. В дальнейших комплексных НИР нуждаются такие аспекты этой метапроблемы как адаптационные

процессы в системах: старшекласники-школа; старшекласники-учителя; выпускники неполных и средних школ-профессиональные ОУ; выпускники-производство; выпускники-армия (для юношей); педагоги-стажеры (конкретно для каждого учителя-предметника), взаимоадаптация учителей с микросоциумом и т.д. Это следует из анализа данных ниже следующей таблицы.

Таблица 2

**Основные направления изучения проблемы
профдаптации молодых педагогов**

№ п/п	НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ	ИССЛЕДОВАТЕЛИ
1	Взаимосвязь вузовского и послевузовского образования	О.А. Абдуллина, В.И. Горовая В.А. Слостенин, др.
2	Формирование профессиональных качеств личности учителя	В.Н. Козиев, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, др.
3	Особенности профессионально-педагогического мышления	А.В. Беляев, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, др.
4	Дидактические затруднения молодых педагогов	Г.С. Засобина, А.Г. Мороз, Т.С. Полякова, др.
5	Педагогические проблемы профессиональной адаптации начинающих преподавателей высшей школы	В.Т. Ащепков, С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина, М.Я. Педаяс, Г.М. Федосимов, Т.А. Чистякова, Т.В. Шадрин, др.
6	Педагогические проблемы социальной адаптации	Л.Г. Борисова, В.Н. Гуров, А.И. Милославова, М.И. Скубий, В.Н. Турченко, А.И. Ходаков, др.
7	Профессиональное воспитание	С.Б. Елканов. Ю.А. Львова, И.А. Карпюк, др.
8	Самообразование и образ жизни начинающего педагога	Т.М. Бармашова, Н.В. Косенко, Н.В. Рубакин, др.
9	Особенности профессиональной деятельности в сельских условиях	И.Н. Димура, В.Э. Тамарин, А.Н. Чалов, Р.М. Шерайзина, др.

До сих пор наиболее разработанным подходом к проблеме классификации видов адаптации начинающих преподавателей высших учебных заведений считается типология, отраженная в работах В.Т. Ащепкова [26,27,28]. Количественно-качественный анализ в рамках «структура-содержание» позволяет выделить приоритетные слагаемые адаптации в

профессионально-значимую группу, включающую в себя первые семь компонентов. Первая из них принадлежит психологической составляющей. В качестве «несущего стержня» адаптации автор называет профессиональную (табл. 3). В последние годы список перечисленных видов пополнился в связи с некоторыми изменениями специфики функционирования образовательных учреждений, определенными новообразованиями в психической сфере обучаемых, осложнением национально-этнической ситуации, возрастанием числа валеологических проблем и др.

Таблица 3

**Модифицированная классификация видов адаптации педагогов
отечественной системы образования с учетом работ [143-152]**

Виды адаптации		Ранго вое место
Психологическая компонента адаптации	Профессиональная адаптация	1-2
Социальная		1-2
Дидактическая		3
Методическая		4
Научная		5
Воспитательная		6
Специфика адаптации в разных ОУ		7
Биологическая (пол)		8
Физиологическая		9
Экономическая		10
Бытовая		11
Политическая		12
Правовая		13
Этническая		14
Климато-географическая		15
Валеологическая		16
Философская (экзистенциальная)		17
Гендерный аспект		18
Другие (находящиеся в состоянии разработки и апробации)		19...

Сравнительный анализ изученных первоисточников позволяет выделить ряд комплексных исследований, которые можно объединить в отдельное

направление НИР. В нем **профессиональная адаптация** рассматривается как базовая составляющая **профессионального становления** учителя [51,53].

Понятие «**становление**» рассматривается в психологических исследованиях С.Г. Вершловского, В.Ф.Моргуна, Н.Ю. Ткачева и др. В частности, С.Г.Вершловский в качестве важнейших составных компонентов становления выделяет следующие:

- *социально-педагогическую адаптацию;*
- *формирование профессионального самосознания;*
- *самоутверждение в педагогической профессии;*
- *освоение профессиональной деятельности и ролевого поведения* [52].

В концепции Е.А.Климова профессиональному становлению предшествуют этапы выбора профессии и профподготовки. Новые акценты в трактовку социально-психологического содержания этого понятия вносит Г.С.Никифоров. **Профессиональное самоопределение**, по мнению автора, проходит в несколько последовательных этапов:

- *формирование профессиональных намерений;*
- *освоение выбранной профессии;*
- *профессиональная адаптация;*
- *самореализация в труде.*

В работах А.И. Щербакова в качестве результата процесса **профессионального становления** рассматривается овладение нравственно-педагогическим опытом социальных действий. Значимость среды в развитии и становлении личности подчеркивается в трудах В.А. Ануфриева, И. Алтман, Л.П. Бучева, Р. Гибсон, М.С. Каган, И.С. Кон, Р. Эштон и др.

Л.В. Коновалова [110] установила, что **профессиональная адаптация и процесс становления** молодых учителей осложнены культурно-национальными особенностями региона, с которыми они встречаются в ходе общения с учащимися, родителями, коллегами - представителями разных этносов. Одной из действенных форм «стимулирования формирования

социально-профессиональной общности» автор считает «школы молодых учителей». В качестве модели рассматривается «Школа молодого учителя» на базе ИУУ Ленинградской области, научным руководителем которой является С.Г. Вершловский. В диссертации Л.В. Коноваловой параллельно анализируется зарубежный опыт альтернативного обучения молодых учителей Дж. Хаззарда на базе университета шт. Джорджия (США).

Уровневый подход к оценке авторитета молодого учителя, позволяющий проследить этапность его становления, разработан И.П. Андриади [25]. Автор дает следующее определение: “...авторитет-необходимое условие эффективного решения учебно-воспитательных задач. Это сложно структурированный феномен, качественно характеризующий систему отношений педагога в его деятельности, и детерминирующий эффективность решения профессиональных задач”, который представлен нами в виде иллюстрации на рисунке 3.

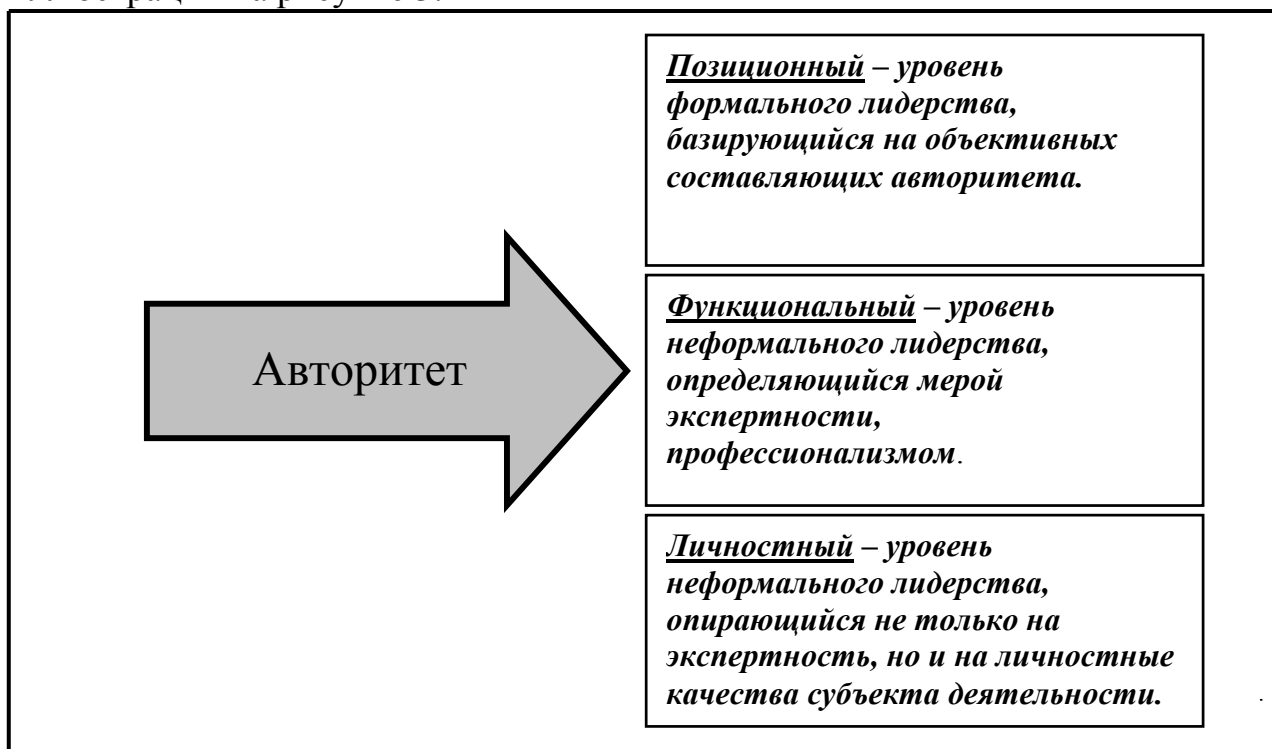


Рис. 3. Схема уровневого подхода в оценке авторитета учителя по И.П. Андриади.

Автор представляет авторитет учителя как многоуровневый поливариативный инструментарий для реализации педагогических задач. Так, например, *функциональный авторитет* дает педагогу возможность решать дидактические и развивающие задачи, прогнозировать лишь ближайшую перспективу интеллектуального роста ученика.

Авторитет личностный предполагает формирование воспитательных идей, что лежит уже за пределами приобщения к знаниям только по предмету. Эта форма является оптимальной как с точки зрения конструктивности, так и с позиций проявления начинающим педагогом определенных профессиональных качеств. Следовательно, такого типа субъект-объектное взаимодействие способствует ускорению темпов профадаптации. Таким образом, авторитет – необходимое условие и одновременно средство успешного профессионального продвижения по адаптационной траектории.

При изучении проблемы профессиональной адаптации личности педагога в системе отечественного образования полезно рассмотреть и выполнить сравнительный анализ **позитивного зарубежного опыта**.

1.1.2. Данные НИР по изучению проблемы адаптации за рубежом

Система образования развитых стран (Франция, США, Норвегия и др.) отличается гибкостью, динамизмом, прагматизмом, эффективностью, быстротой адаптации к изменениям в сфере экономики, науки, новых технологий, политики и, фактически, находится вне зависимости от колебаний рынка товаров и услуг [235, 236].

Исследования Л.Н. Лабазиной [123] посвящены проблемам **становления и профадаптации учителей-стажеров во Франции**. Широко освещены вопросы профессиональной адаптации и становления начинающих педагогов, преодолеваемые ими психолого-педагогические барьеры в ходе УВП. Главное внимание уделено следующим проблемам:

- специфика учебных курсов педагогических вузов Франции;
- профессиональная адаптация молодого педагога;
- формирование профессионально значимых качеств начинающих педагогов;
- затруднения учителей-стажеров в педагогической деятельности;
- прогнозирование развития системы образования во Франции;

Выполним сравнительный анализ базовых блоков деятельности вузов России и Франции по ниже перечисленным аспектам (табл. 4).

Таблица 4

Качественный анализ подготовки к педагогической деятельности молодых педагогов России и Франции

Россия	Франция
1. Отсутствуют специальные тренинговые программы по развитию техники общения (учебные планы по этой тематике всего насчитывают менее 30 ч.)	1. Значительное внимание уделено технике общения (64 часовой специальный учебный модуль)
2. Существуют практические занятия по усилению коммуникационных способностей, но гораздо меньшие по объему, чем в вузах Франции	2. Реализация комплексного блока «Анализ практик», направленный на приобретение практических умений молодых педагогов
3. Решение проблем адаптации учителя совмещают с дидактическими задачами	3. Вопросы адаптации воспитания решают т.н. «советники»
4. Начинающие педагоги получают методическую помощь наставника, которая зачастую носит формализованный характер	4. Учителя-стажеры получают дополнительную адаптационную подготовку, сопровождающую их в первые месяцы вступления в штатную должность

Анализ представленных данных свидетельствует о том факте, что по завершению профессиональной подготовки в высшем учебном заведении наибольшими практическими умениями владеют выпускники, окончившие педвузы во Франции. На протяжении уже многих лет в российских пединститутах и университетах наблюдается общая тенденция к излишней теоретизации основ педагогической науки. На наш взгляд, отсутствие

достаточного количества часов, отведенных на реализацию практических модулей в системе педагогического образования в России, приводит к повышенным трудностям в период адаптации начинающих учителей в школах.

По оценкам самих молодых педагогов России и Франции Л.Н. Лабазина проводит сопоставление их личностных характеристик. Выделим сочетания некоторых из них для начинающих учителей России и Франции соответственно:

- терпение -- заинтересованность в своей работе;
- эрудиция – коммуникабельность;
- энтузиазм – способность *адаптироваться* к уровню учеников;
- альтруизм – эрудиция;
- креативность – мастерство в преподавании предмета.

Исследования показывают, что в личностной профессиограмме учителя отечественной школы преобладают энтузиазм, альтруизм и терпение. В то же время у французских работников этой категории доминирующими являются следующие характеристики: заинтересованность в работе, коммуникабельность и высокие адаптационные способности. Сочетание указанных специфичных качеств накладывает определенный отпечаток на форму, структуру, содержание, траекторию, темп и динамику адаптационных процессов начинающих педагогов в рассматриваемых странах.

Компаративный анализ выше изложенного материала позволяет сделать следующее заключение:

- обучающие программы российских педагогических вузов нуждаются в серьезной «адаптационной» реструктуризации. При реализации практических задач в пединститутах и университетах особого внимания заслуживает преподавание таких дисциплин как основы педкоммуникации, техники общения и т.д., поскольку выпускников отличает низкий уровень коммуникабельности;

■ целесообразным следует считать опыт французских педвузов по разделению обязанностей преподавателя определенной дисциплины и специалиста по вопросам адаптации и воспитания, т.н. «советника» по этим вопросам. Изучение зарубежных первоисточников показывает, что практика подобной дифференциации способствует ускорению темпов вхождения молодых учителей в профессиональную деятельность;

■ современная ситуация вызывает необходимость быстрой и многоаспектной адаптации начинающих педагогов к реалиям сегодняшнего дня в связи с изменившейся стратегией в образовательной сфере России и запросов государства, общества и рынка трудовых услуг.

Несмотря на наличие указанных позитивных факторов, обеспечивающих оптимальность процесса проадаптации французских молодых учителей, их вступление в штатную должность сопряжено с влиянием некоторых разноплановых затруднений.

Представим их перечень в авторской ранжировке с оценкой количественного соотношения (см. табл. 5).

Таблица 5

Затруднения в педагогической деятельности учителей-стажеров России и Франции

№ п/п	Затруднения	Респонденты	
		отечественные, %%	зарубежные, %%
1	Трудности <i>адаптации</i> к уровню учеников	74,8	45,6
2	Проблема дисциплины на уроках	32,2	56,9
3	Оценивание способностей обучаемых	26,8	45,6
4	Объективность оценок	64,8	65,2
5	Подготовка к занятиям и распределение времени по этапам уроков и т.д.	89,5	12,6
6	Подбор дидактических материалов для контрольных и других проверочных работ	78,1	6,4

Сопоставляя затруднения учителей-стажеров России и Франции, можно констатировать их качественную корреляцию при различии в количественном отношении. Испытывая бытовую неустроенность, низкое материальное поощрение, стрессогенное влияние других факторов, российские молодые педагоги гораздо больше затрудняются в подготовке к учебным занятиям и распределении личного времени, о чем свидетельствуют приведенные данные. Кроме того, они ограничены в выборе и приобретении печатной продукции для подбора материалов для контрольных, самостоятельных и других видов индивидуальных работ в силу финансовых затруднений. Здесь имеется в виду как материальные (низкая заработная плата российских учителей, жилищная неустроенность), так и информативные (отсутствие у преобладающего большинства педагогов персональных компьютеров, возможность посещать специализированные библиотеки и методические службы по причине удаленности от них, своей загруженности и т.д.) проблемы. В еще более затруднительной ситуации находятся начинающие педагоги сельских школ. Учителя городских ОУ в лучшем информационном пространстве, что способствует ускорению адаптации в первые годы профессиональной деятельности. Однако, несмотря на негативное влияние перечисленных факторов, качество УВП в российских школах не ниже, а по некоторым критериям превышает показатели зарубежных школ. Преодоление причин, сдерживающих темпы их профессиональной адаптации, вызывает необходимость включать такие дополнительные компенсаторные факторы и личностные качества как: энтузиазм, эрудиция, альтруизм, терпимость и др.

Опыт по созданию и реализации программ поддержки в процессе профадаптации молодых учителей в США изучала Г.Б. Андреева [23]. Этот проект разработан и осуществляется в средних школах штата Огайо. Механизм действия этого блока предусматривает реализацию следующих процедур:

■ *меры по улучшению материальных условий начинающих специалистов в области образования;*

■ *повышение их педагогического мастерства из арсенала эргономических и акмеологических технологий;*

■ *создание оптимально благоприятного микроклимата процесса профессиональной адаптации.*

К их числу относятся:

а) деятельность администраторов школ по оказанию помощи учителям-стажерам в организационных и других вопросах (быт, досуг, отдых и пр.);

б) профессиональная помощь методистов и супервайзеров;

в) квалифицированные услуги психологов;

г) функционирование продуктивной **системы менторства** над молодыми учителями со стороны опытных коллег, которая оперативно реализуется в треугольнике «учитель-стажер + наставник + директор ОУ» (О.Я. Шиян, 1996).

Анализ успешной деятельности школ США позволяет утверждать, что перечисленные **компоненты профадаптации** весьма актуальны и применимы в российских условиях. В частности, показано, что на темп процессов профадаптации влияет такой фактор, как размер заработной платы учителя-стажера. Достаточному финансированию этой категории работников в США уделено первостепенное значение. Единственным недостатком, обнаруженным нами при рассмотрении элементов этого проекта и подобных моделей, является то, что из-за не одинаковых условий функционирования школ в различных регионах страны трудно предложить универсальную систему подготовки и повышения квалификации учителей. В общем, предложенную программу следует рассматривать как базовую, высокоэффективную и перспективную, позволяющую значительно повысить уровень профессиональной адаптации начинающих учителей с учетом специфики ОУ в разных регионах России.

Исследователи Запада установили, что уровень профадаптации коррелирует с качеством образовательного процесса. Конструктивным в решении проблемы качества образования является стремление руководителей педагогических коллективов, например, сельских школ Финляндии

объединяться, создавая проекты совместной деятельности. Особый интерес представляет проект 5-ти школ в Сиилинъярви, целью которого является организация продуктивного общения начинающих педагогов и учащихся.

К основным направлениям такого сотрудничества следует отнести:

- *исследовательская работа в рамках этой проблематики;*
- *совместная разработка работоспособных и эффективных учебных программ;*
- *развитие традиционных и внедрение новых информационных технологий;*
- *совместное прохождение адаптированных курсов повышения квалификации и организация отдыха молодых учителей;*
- *планирование и проведение совместных мероприятий для учащихся.*

Такая обоюдная педагогическая коммуникация дает положительные результаты, способствует улучшению качества учебно-воспитательного процесса, росту профессионализма молодых учителей делает преподавательскую деятельность эмоционально более насыщенной и разнообразной.

Реформирование образования в России сопровождается износом имеющейся УМБ и разрушением прежней системы материально-технического оснащения школ. Это подтверждается практикой и опубликованными материалами. Например, согласно проекту Федеральной программы «Развития единой образовательной информационной среды РФ на 2001-2005 гг.», она действительно на 70 % морально и технически устарела. Значительно снижены показатели современной оснащенности школ по сравнению с действующими нормативами. Если в школах Москвы в 1990 г. они соответствовали на 90 % действующим нормативам, то в 2000 г. только на 55 %, а в сельских районах они сократились с 40 до 5 % соответственно. Что касается показателей уровня оснащенности школьных кабинетов компьютерной техникой, то они снижены за текущий период в 1,7 раза. Учитывая это, Министерство образования РФ

предприняло широкомасштабные меры по информатизации и компьютеризации системы образования, которая предусматривает включение как городских, так и сельских школ. Тем самым учителям и обучаемым открывается доступ к современным информационным ресурсам и образовательным технологиям. Это будет способствовать повышению уровней профадаптации молодых учителей и как логический итог – способствовать повышению продуктивности УВП.

1.1.3. Синергетические аспекты профессиональной адаптации

В последние годы в русле психолого-педагогических наук получили развитие новые концепции. Значительное место отводится проблемам использования **идей синергетики** в образовании [122]. Многими исследователями процессы адаптации вообще и профессиональной адаптации, в частности, рассматриваются и анализируются в инновационном **эргономическом** аспекте.

Они выделяют следующие ключевые инновационные компоненты:

- *адаптационно-дидактические аспекты в содержании образования* (В.Т. Ащепков, 1998) ;
- *использование их в моделировании и прогнозировании развития образовательных систем* (С.В. Кульневич, 1997);
- *применение в педагогическом менеджменте* (А.М. Гатиева, 1999).

Следует согласиться с мнением В.А. Игнатовой о том, что «... дидактика делает пока еще робкие шаги в направлении обсуждения необходимости адаптации категориального и процессуального аппарата синергетики в содержании школьного образования. Дело здесь не в том, что математический аппарат синергетики сложен... Активному внедрению этих подходов в школьную практику препятствует, прежде всего, традиционное педагогическое мышление и убежденность разработчиков содержания образования в том, что

будто бы должно пройти не менее полувека между утверждением познавательной модели в науке и ее адаптацией в школьном образовании...». Очевидно, что возникла необходимость создать новую область педагогической науки, имеющей своим предметом математическое моделирование развития образовательных систем и разработать на этой основе методологию прогнозирования и управления УВП. Однако, решение этой задачи представляется весьма отдаленной перспективой. В.А. Игнатова полагает, «... на данном этапе возможна лишь попытка вторгнуться в такие сложнейшие области, как учебно-познавательная деятельность обучаемого и деятельность учителя по ее организации и управлению».

Тем не менее, определенные подвижки есть и здесь. Об этом свидетельствуют следующие факты. Например, категориальный аппарат традиционной педагогики науки стал пополняться новыми терминами (табл. 6). Среди новых есть такие, которые заимствованы из общей теории систем и кибернетики (“система”, “подсистема”, “элемент”, “системообразующий фактор”, “структура”, “функция”, “вектор воспитания” и др.) Относительно недавно вошла в словарь педагогики терминология смежных областей естественно-научного знания: «энтропия», «диссипативность», «нелинейные процессы», «неравновесные состояния», которые претерпели ретерминологизацию в процессе переосмысления и спецификации их значений. Комплексный анализ показывает, что в педагогике имеется немало сложностей в утверждении понятийного аппарата, которые особенно обострились в период ее интенсивного развития в условиях реформы образования.

Вообще, справедливо суждение В.М. Полонского о том, что “состояние понятийно-терминологического аппарата науки позволяет судить о степени развития соответствующей ему теории, высветить различные стороны, отношения реальных объектов и многообразие познавательных задач, возникающих в процессе обучения и воспитания человека”.

Таблица 6

**Инновационные ответвления в педагогике и науках, смежных с нею,
свидетельствующие о реализации синергетических подходов в
отечественной образовательной сети**

№ п/п	Термин	Определение	Авторы
1	Психодидактика (акмеология)	Наука, предметом которой является изучение условий достижения педагогом наивысшего профессионального уровня “Акме”. Включает в себя философскую, психологическую, дидактическую и технологическую составляющие	С.И. Рахимов, В.И. Горюва и др.
2	Психознергетика	Теоретическое, философское и социально-психологическое направление в науке, рассматривающее основные жизненно-важные проблемы: человек во Вселенной, человек в педагогике преодоления (лептонной, психотронной), сознание личности как необходимое условие воспроизводства человеческой культуры; рассеяние человеческой энергии («диссипативность»)	Т.Г. Дичев, В.И. Каширин и др.
3	Психопрофилактика	Подход к проблеме оптимизации функциональных состояний, осуществляющийся с учетом психологических особенностей субъекта	Т.Г. Дичев, О.А. Ахвердова, И.Н. Боев и др.
4	Синергетическая педагогика	Стремление к самоадаптации и самоорганизации собственной жизнедеятельности	С.В. Кульневич, В.Т. Ащепков
5	Компьютерная педагогика	Этап становления	Ю.С. Брановский и др.
6	Другие, находящиеся на этапе становления и развития

Компаративный анализ этих данных показал наличие определенных связей между условиями взаимной адаптации между личностью и обществом. Так, Т.Г. Дичев полагает, что настоящие проблемы адаптационных затруднений

в сфере общественной, экономической, экологической и др. “... *не имеют себе прецедента ни по характеру, ни по глубине, ни по глобальным последствиям*”. В условиях обострения межличностных отношений в системе “человек-общество-природа” особую значимость приобретает синергетический межпредметный анализ проблем выживания и приспособления, т.е. адаптации человека в самом широком смысле этого термина. Сюда входят изучение продуктивности труда, валеологический аспект и другие проблемы цивилизационного масштаба (В.И. Каширин, 2001).

Подтверждением наличия эволюции в контексте сказанного служат данные Т.Г. Дичева. Он развил теоретические положения новейшего направления психолого-педагогической науки - **психоэнергетики**, разработал адекватные методы оздоровления и увеличения адаптационного потенциала человека. Результаты его ОЭР доказали, что несоответствие адаптивных возможностей личности (к быстрой изменчивости форм коллективного взаимодействия и социального общения) приводит к сбою **адаптационного механизма** и влечет за собой болезни стрессовой этиологии. Исходя из этого, Т.Г. Дичев и Б.Д. Карвасарский обосновывают целесообразность оптимизации т.н. “**функциональных состояний**” личности в процессе деятельности, которые представлены нами в виде нижеследующей таблице.

Об эффективности этих процедур Т.Г. Дичев рассуждает следующим образом: «оптимизируя функциональное состояние (ФС) человека, можно добиться увеличения коэффициента полезности расходования временных ресурсов, сократить заболеваемость, улучшить социально-психологический климат в коллективе, способствовать объективации самооценки... Важно использовать возможности воздействия на ФС для управления ходом развития личности в целом» [77].

Таблица 7

**Классификация способов оптимизации
функциональных состояний человека**

Способы воздействия на функциональное состояние		
Опосредованного (реорганизация объективного содержания деятельности)	Непосредственного	
	внешнего	внутреннего
1. Рационализация трудового процесса	1. Контроль режима питания	1. Аутотренинг
2. Совершенствование орудий труда	2. Фармакотерапия	2. Нервно-мышечная релаксация
3. Рационализация рабочего места и своей биомеханики	3. Рефлексотерапия	3. Идеомоторная тренировка
4. Эволюция трудового сервиса	4. Функциональная музыка и цветомузыка	4. Аутогенная тренировка
5. Оптимизация социально-психологического микроклимата	5. Библио,-арт-терапия	5. Гимнастика и самомассаж
6. Нормализация условий производственной среды к требованиям СНИП	6. Коммуникативные воздействия микросоциума	6. Спецподготовка

Видно, что в рамках количественно-качественного анализа они носят комплексно-адаптивный и личностно-ориентированный характер. Это в полной мере отвечает требованиям современной образовательной теории и практики. Ее составной частью является **психологическая саморегуляция** (ПСР-подход). В частности, группа психологов Л.Л. Гримак, В.М. Звонников, А.И. Скрыпников под ним понимают психическое самовоздействие для целенаправленной регуляции всесторонней деятельности организма, его процессов, реакций и состояний. В состав **методов ПСР** по мнению авторов входят:

- *активная нервно-мышечная релаксация;*
- *аутогенная тренировка ;*
- *самогипноз;*
- *идеомоторная тренировка.*

Применительно конкретно к молодому педагогу отследить характер его функциональных состояний можно с помощью структурной конфигурации, которую предлагает И.П. Андриади [25] (см.табл. 8).

Таблица 8

**Педагог в структуре межличностных отношений
и характер его функциональных состояний**

Характеристики отношений			
№ п/п	Оптимальные	Допустимые	Критические
1.	Преобладание демократического стиля общения	Преобладание авторитарного стиля в общении	Либеральный стиль общения
2.	Незначительные конфликты только по принципиальным вопросам	Отсутствие глубоких конфликтов с учащимися и коллегами	Постоянная конфликтность по большинству вопросов
3.	Адекватная самооценка	Заниженная самооценка	Завышенная самооценка
4.	Стремление к сотрудничеству с коллегами	Стремление к соперничеству с коллегами	Постоянное приспособленчество и компромиссы
5.	Отсутствие изоляции в коллективе	Изоляция в пределах 10 %	Превышение предела изоляции

А.В. Савостьянов предлагает к реализации психофизический тренинг для учителей, который настраивает их на профессиональную деятельность, в виде методики **аутогенного погружения**. Подчеркивается, что в отличие от гипнотического торможения, выше указанный метод саморегуляции эмоциональных состояний – активно управляемый процесс. В статье подробно описываются методы проведения сеансов самовнушения для различных типов личности с выделением этапов процесса регулирования функциональных состояний. Автор выделяет несколько последовательных **этапов овладения методикой аутогенных тренировок**:

- *неустойчивая модуляция (внушение не удается из-за воздействия внешних или внутренних помех);*

- *произвольное включение (обусловлено глубоким сосредоточением);*
- *директивная мотивация (самовнушение почти автоматически переходит в самоприказ, благодаря чему регулирующий эффект оказывается более действенным).*

Интерес вызывает разработанный им комплекс формул для **психофизической реабилитации** после напряженного умственного или физического труда. Исследователь эмпирически доказывает, что управление психическим состоянием возможно путем воздействия на мыслительную сферу (**обучение саногенному мышлению**) по методике Ю.М. Орлова. Автор полагает, что выше указанный комплекс методик оказывается эффективными в следующих случаях :

- *отреагирование личности на конфликтную ситуацию (“вызов”);*
- *оптимальное разрешение спорного вопроса ;*
- *адаптация к стрессогенной ситуации;*
- *переход к фазе нормализации межличностных отношений (этап «реадаптации»).*

Экспериментально показано, что приведенные методы способствуют поддержанию устойчивости эмоционально-волевой сферы, укреплению нервно-психического здоровья, выработке гармоничного поведения и умения управлять собой, т.е. самоадаптироваться на новом уровне релаксации.

И.В. Вачковым установлено, что каждое тренинговое занятие следует начинать с процедур, погружающих участников в особую атмосферу, позволяющую быстро и без усилий настроиться на специфичную групповую работу. Большое значение этот этап имеет на первом тренинговом занятии – здесь он может длиться даже до нескольких часов. Часто ведущие используют хорошо известные игры, эффективность которых не вызывает сомнений уже потому, что они являются резонаторами детских воспоминаний и чувств у участников. Однако не стоит процедуры начального этапа перегружать глубинным смыслом. На этой ступени важно лишь подготовить почву для

последующей продуктивной работы. Необходимо иметь в резерве несколько разминочных игр для случаев, если в группе возникнет необходимость снять излишнее утомление и потребуются заполнить возникшую паузу между отдельными этапами.

В статье автор приводит несколько примеров достаточно известных «разогревающих» игр из арсенала психотехник, к числу которых относятся:

- «Наши имена»;
- «Взаимные презентации»;
- «Выбор траектории»;
- «Имя – движение»;
- «Коллективный счет»;

Интерес вызывают сценарии психологических игр, ориентированных на получение обратной связи: “Мой портрет глазами группы”, “Дискуссия в ролях друг друга”, “Молчащее и говорящее зеркало” и т.д. Подобные занятия способствуют возрастанию уровня эмпатийности личности, эффективной релаксации всех участников. О пользе применения такого рода психотехник в современных общеобразовательных учебных заведениях указывают многие исследования. Так, например, Л.Г. Егорова [84] приводит данные ОЭР о том, что в средних и старших классах необходимо систематически знакомить учащихся и их родителей с приемами самоуправления психическими процессами, рациональной организацией питания, методами закаливания организма, массажем, способами конструктивного разрешения возникающих конфликтов и противоречий. “Жизнестойкость личности предполагает способность быстро перестраиваться в соответствии с изменением внешних условий и требований. Эти **адаптационные способности** родителям а, в дальнейшем, и педагогам необходимо развивать с первых дней жизни ребенка». По обоснованному мнению автора, личность может совершенствоваться только на основе постоянного усилия, напряжения, творческого «приспособления», разрешения противоречий путем компромиссов, преодоления стрессовых ситуаций и их блокировки.

§ 1.2. Анализ внешних и внутренних факторов адаптационного процесса.

Проблема типологии, содержания и учета адаптационных факторов в теории и практике УВП является одной из доминирующих. До сих пор в науке не сложилось единого мнения о том, в каком количественном соотношении и каким образом оптимизировать банк факторного массива.

В § 1.1. (с. 12) указано, что И.В. Шалыгина эмпирически доказывает следующий тезис: адаптация обучаемых в лицейских классах представляет собой целостную систему и не сводится к простой сумме свойств отдельных компонентов. Она предполагает приспособление учащегося-лицеиста к системе лицейского образования в структуре общеобразовательной школы. На адаптационные механизмы, движущие силы, сроки, темпы, вид траектории и результаты адаптации влияют целый ряд определенных характеристик (свойств) образовательной системы (сети). Они выделены в ходе ОЭР на основе наблюдений и тестирования учащихся, учителей, а также посредством теоретического анализа итогов медико-психолого-педагогического консилиума. Автор перечисляет «факторы, способствующие и препятствующие адаптационным процессам учащихся-лицеистов». Изобразим эту дифференцированную структуру в следующей **таблице**.

В целом, соглашаясь с представленными данными, необходимо конкретизировать каждый из пяти комплексных подразделов. На самом деле они являются не факторами, в полном его понимании, а более широким образованием, которое можно охарактеризовать как процессуальную компоненту. Последнее подтверждается информацией из Большого энциклопедического словаря: «фактор (от лат. factor – делающий, производящий), причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные черты» [44].

Таблица 9

Базовые свойства системы, способствующие и препятствующие адаптации учащихся к условиям лицейского образования.

№ п/п	Способствующие	Препятствующие
1.	Единство педагогических требований к оценке учебного труда лицеистов, результатов их личностного роста	Сменяемость учителей, приводящая к проявлениям дезадаптации учеников
2.	Скоординированная деятельность педагогического коллектива	Недостаточная материально-техническая база
3.	Обеспечение лицеистам позиции субъекта собственного обучения и развития	Низкий уровень психологической готовности учителей к работе в условиях лицейского образования
4.	Благоприятный психологический климат в классном коллективе	Гиперопека и другие дискомфортные стили семейных отношений
5.	Система дифференцированной и индивидуальной работы учителей-предметников, классных руководителей, психолога, родителей по компенсации субъективных и объективных факторов, препятствующих адаптации учащихся	Личностные особенности учащихся: эмоциональный дискомфорт, неадекватная самооценка, сильная зависимость от других, стремление к абсолютному доминированию

Компаративный анализ позволяет апробировать представленную типологию в разных педагогических случаях. Например, сменяемость педагогов в течение одного учебного цикла в одном и том же ученическом коллективе, дефицит школьного учебного оборудования, отсутствие рефлексивных навыков у педагогов, недостаточно четкая организация УВП – все это вносит дезадаптивную составляющую и ведет к потере качества и оптимизации образовательного процесса в ОУ разных типов.

В качестве адаптационных признаков, коррелирующих с личностными характеристиками учащихся, можно рассматривать следующие:

- *несовпадение индивидуальных приоритетов учащихся с ценностями лицейского образовательного учреждения;*

- *проблемы, связанные с вхождением в новый классный и школьный коллектив, на этапе адаптационного включения.*

В результате пролонгированных исследований В.Т. Ащепковым выполнена систематика адаптационных факторов по их принадлежности к личности и среде (табл.10).

Таблица 10

**Классификация адаптационных признаков
по их принадлежности к личности и среде**

(а)		(б)	
1	Базовое и педагогическое образование	23	Микроклимат кафедры
2	Профессиональные знания, умения и навыки	24	Традиции
3	Профессиональная квалификация	25	Уровень развития коллектива
4	Адаптационные способности	26	Состав кафедры
5	Педагогическое призвание	27	Профиль кафедры
6	Педагогический стаж и возраст	28	Наличие лидера НИР
7	Мотивация	29	Время адаптационного включения
8	Тип нервной системы	30	Организация труда
9	Черты характера	31	Условия работы
10	Привычки	32	Этно-демографический состав кафедры
11	Валеологические проблемы	33	Биологическая структура кафедры
12	Национальность	34	Удовлетворенность работой
13	Пол	35	Отношение к начинающему педагогу
14	Культура речи и педагогическая культура	36	Система адаптационной подготовки
15	Эмпатийность	37	Уровень развития коллектива
16	Способность к саморазвитию	38	«Возраст» кафедры и вуза
17	Должность	39	Жилищно-бытовые условия
18	Заработная плата	40	Семейный бюджет
19	Учебная и другие нагрузки	41	Питание семьи
20	Социальное происхождение	42	Отдых, досуг
21	Социальное положение педагога	43	Медицинские обследования
22	Нравственные качества	44	Лимит времени
		45	Наличие в семье больных и престарелых
		46	Количество детей в семье
		47	Климато-географический фактор
		48	Специфика вуза (как сложный многокомпонентный фактор)

Несомненный научный и прикладной интерес представляет особый адаптационный параметр «специфика вуза». Автор считает, что до сих пор как ключевой фактор адаптации специфика вуза предметно рассматривалась явно недостаточно. В рамках многопараметрической концепции этому фактору им

приписывалось свойство доминантности. Отсюда вытекает, что в звене среднего допрофессионального образования лицам принадлежит особая статусная роль, которая относится к специфичным ОУ.

Анализ первоисточников по изучаемой проблеме дает возможность систематизировать и конкретизировать целый ряд сопутствующих понятий: «адаптационные возможности», «адаптивность», «адаптационный потенциал», «реадаптация», «дезадаптация», «эмпатия» и др. В частности, в диссертационном исследовании Н.А. Мозговой [137] указано на то, что «... в педагогическом общении **эмпатия** обеспечивает психологический комфорт для учителя и учащихся, способствует росту их взаимного доверия, самоуважения и одновременно личностной автономии взаимодействующих сторон». В ее работе установлена последовательность этапов формирования эмпатийности в педагогическом вузе. В первом приближении эту тенденцию можно представить в виде теоретической модели на **рисунке 4**.

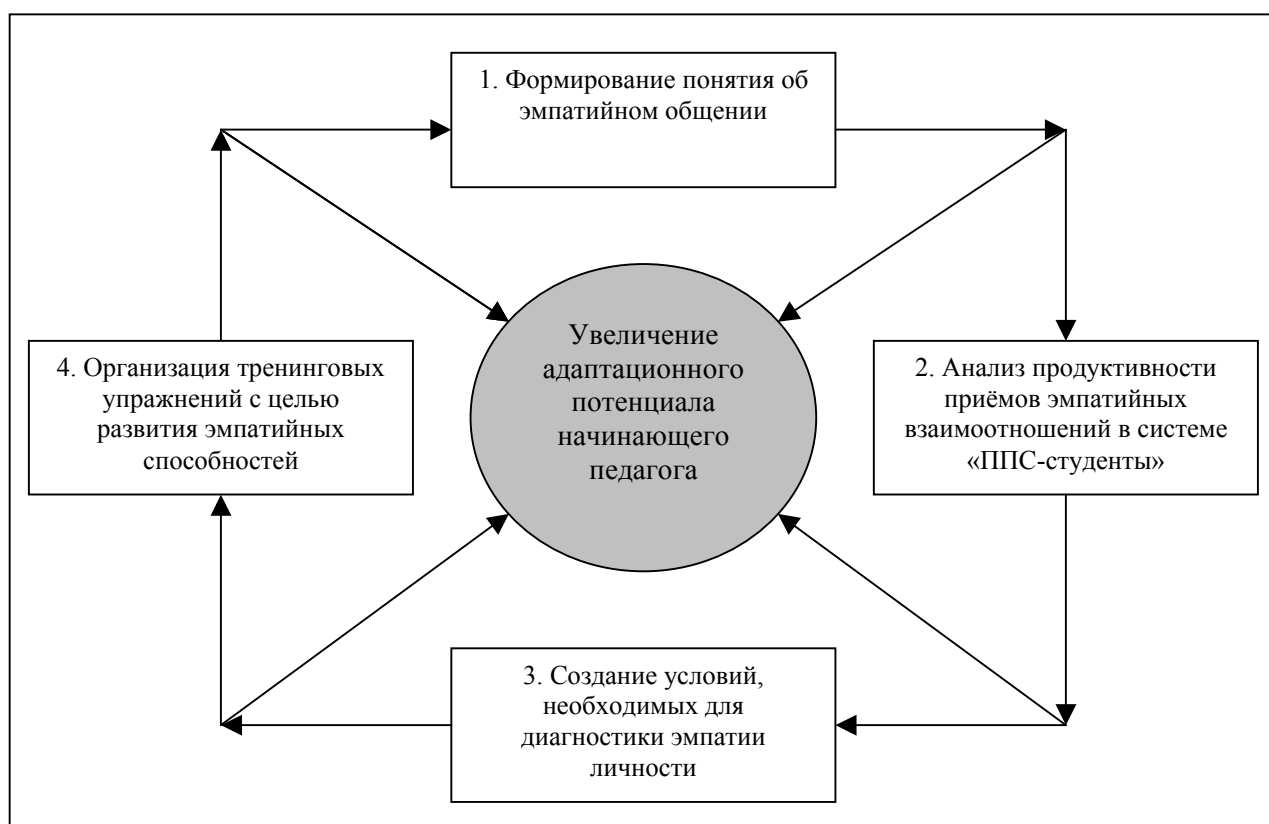


Рис.4 Этапы формирования эмпатийных взаимоотношений в бинарной системе «начинающий преподаватель-обучаемые».

Известно, что в педагогической деятельности базовым компонентом является тип субъект-объектного общения. Как результат, уровень развития адаптационных способностей учеников оказывается зависимым от стиля педагогической деятельности учителя. С другой стороны, степень профессиональной адаптации молодого педагога должна коррелировать с величиной адаптационного потенциала обучаемых, т.к. учение предполагает обоюдный взаимообмен познавательной информации. Поэтому качество вербального взаимодействия оказывается возможным повысить, если увеличивать эмпатийную составляющую в ходе УВП. В дальнейшем важно доказать, что развитие способности к эмпатии позитивно влияет на рост адаптационного потенциала молодых учителей.

Рассмотрению организационно-педагогических условий, необходимых для успешной адаптации молодых педагогов, посвящено исследование Л.К. Зубцовой [91]. Она выделяет ряд ведущих социальных, организационных, образовательных и психологических факторов, которые считаются основными адаптационно-педагогическими условиями становления и профадаптации начинающего педагога. В ее работе устанавливается совокупность эффективных форм и методов педагогической профессиональной ориентации в современных условиях. Особое внимание уделено раскрытию содержания совместной деятельности общеобразовательного учреждения и учителей дополнительного образования в период стажировки. Ею предложена система основных критериев, выявляющих уровень адаптированности молодого учителя, которую можно наглядно представить в виде нижеследующей блок-схемы. Эти критерии нуждаются в дополнительной классификации, поскольку они неоднозначно представляют картину адаптационного процесса начинающего педагога. Проводить анализ данного вопроса эффективнее при наличии четкой типологизации. Таким образом, отсюда следует, что эта

проблема требует значительной доработки в ходе специально организованных ОЭР.

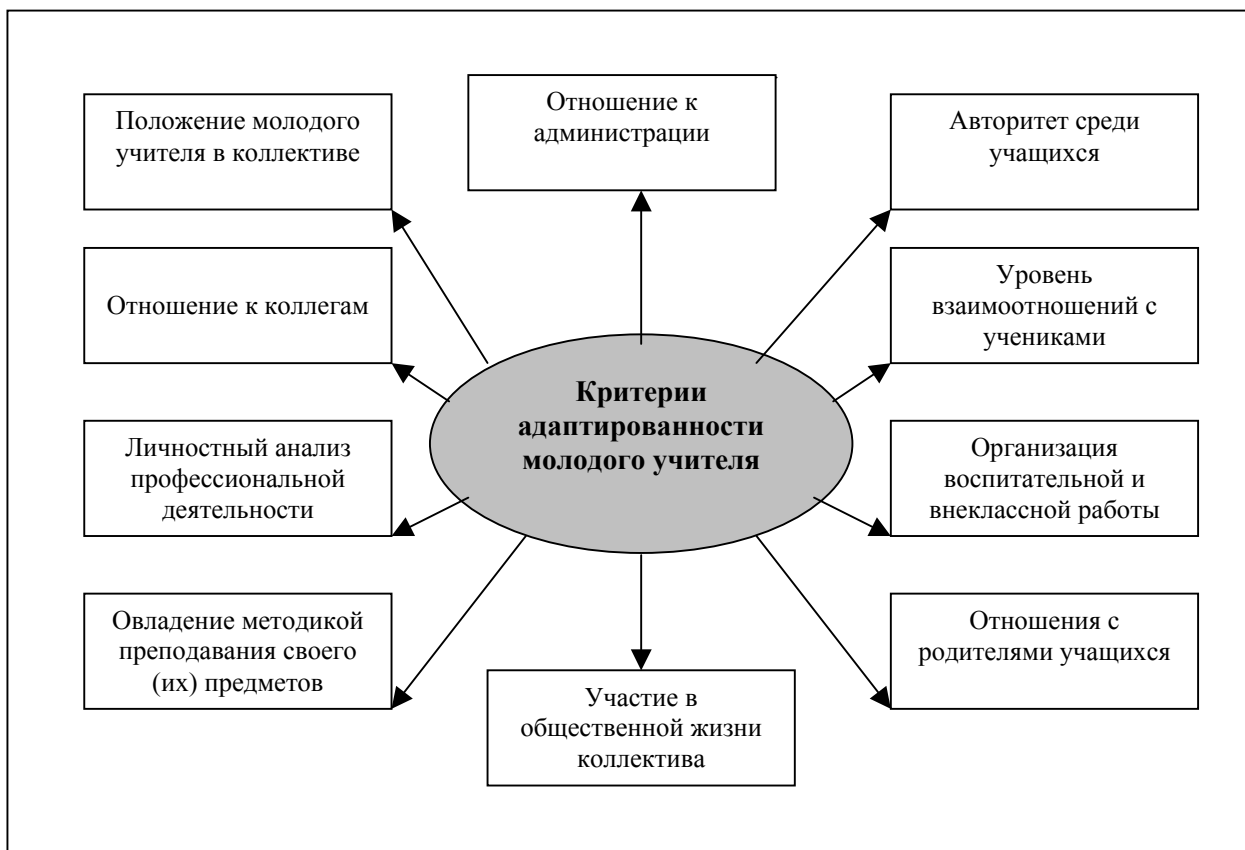


Рис. 5. Критерии адаптированности начинающего учителя.

Представленная схема позволяет выполнить теоретический анализ как в целом, так и в рамках уточнения критериального аппарата адаптации. Л.К. Зубцова в качестве таковых называет авторитет среди коллег и учащихся, отношение к администрации школы и педагогической деятельности. Определяются приоритетные умения молодого педагога, способствующие ускорению проадаптации: способность анализировать свою профессиональную карьеру, организация воспитательной и внеклассной работы, овладение методикой преподавания предметов. Предложенная система критериев адаптированности нуждается в доработке и дополнении, поскольку существует ряд объективных причин. Важность их дополнительной систематизации представляется необходимым, но не достаточным условием.

Последнее обусловлено тем, что их корректное знание позволяет вскрыть глубинные механизмы, динамику и образовательные следствия адаптационного характера.

Анализ зарубежных первоисточников по изучаемой проблеме позволяет выделить ряд важных особенностей, характерных для процесса адаптации и развития адаптационных способностей индивида. Так, в журнале *Psychosomatic Medicine* [236] описывается, что каждая личность характеризуется индивидуальной комбинацией приемов, позволяющих справляться с затруднениями, и они могут с большой достоверностью рассматриваться как формы адаптации (*adaptation*). В отличие от понятия «приспособление» (*adjustment*), которое относится к тому, как организм приспособливается к требованиям специфических ситуаций, такая адаптация причисляется к более стабильным решениям – оптимально организованным способам справляться с типичными проблемами, к приемам, которые кристаллизуются путем последнего ряда приспособлений.

Известный японский ученый Т. Шибутани [228] рассматривает фрустрационные барьеры и компенсаторные реакции личности как последовательный, одновременно сложный и многомерный процесс. В случае конфликта возникают следующие поведенческие траектории. Одна из них заключается, например, в том, чтобы сдерживать и контролировать свое поведение в соответствии с установившимися традициями. Отрицая собственные желания, (как нереальные) люди ведут себя наиболее дисциплинированно, т.к. они самодостаточны в своей основе. В **адаптации этого типа** особо развита ее перцептивная фаза. В итоге, человек внешне ведет себя обособлено, а его рефлексия носит сдержанный характер, определяемый нормами национального менталитета.

Другие преодолевают затруднительные ситуации, пытаясь воздействовать на стрессогенные объекты. Этот вид адаптации особенно связан с ее т.н. «манипуляторной» фазой. Человек стремится овладеть дискомфортной

ситуацией, действует на стрессоры таким образом, что вызывает в них полные или частичные перемены. Последнее в полной мере имеет место в УВП образовательных учреждений разных уровней.

Третья категория индивидов находит выход в самооправдании и всплеске импульсов. Такая разновидность адаптации, как правило, акцентируется на его консумматорной фазе. В таком случае человек оказывается сильно восприимчивым и, позволяя причине действовать на него, он попадает в зависимость от своего ближайшего производственного или бытового окружения. В публикации отмечается, что индивид может изменить свою Я-концепцию. Когда он сможет представить себя по-новому, то старается жить в соответствии с новой системой стандартов. Таким образом, **конверсия** тоже является своеобразной **формой** адаптации. Все это свидетельствует о том, что феномен адаптации исключительно не только сложен, важен, но и обладает многообразием и поливариативной рефлексией, которая носит индивидуальный характер.

Научное и прикладное значение имеет своеобразный подход А. Бине к оцениванию интеллекта как « ... способности к **адаптации** средств к цели». Иными словами, ***интеллект рассматривается как возможность человека адаптироваться к окружающей среде и флуктуациям обстановки.*** Последнее согласуется с данными Ч. Спирмена о том, что каждый человек характеризуется определенным уровнем общего интеллекта, от которого зависит, в частности, протекание процессов адаптации индивида к социальной или другой среде.

Это дополнительно подтверждается данными О. Кэттела о том, что у каждого имеется врожденный потенциальный запас интеллекта, который лежит в основе способности к мышлению, абстрагированию и рассуждению. Затем в процессе онтогенеза формируется и накапливается «кристаллический интеллект», состоящий из различных навыков и знаний. Он образуется при решении задач адаптации к окружающей среде и требует развития именно этих

способностей за счет ослабления других. В таком случае допустимы и обоснованы умозаключения следующего порядка: *адаптация – это объективная и крайне необходимая предпосылка активной деятельности в любой области и одновременно необходимое условие ее акмеологической продуктивности.* В этом исключительное значение феномена для успешного функционирования психически нормального индивида в социуме. Все это позволяет нам сформулировать следующее определение: *адаптационная способность человека - свойство, позволяющее экспрессно приспосабливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и отсутствия внешних конфликтов.*

§1.3. Специфика современных школ разного профиля и организационно-методические аспекты педагогической деятельности начинающего учителя

1.3.1. Специфика современных школ с позиций оптимизации ее социально-адаптационных процессов

На коллегии Министерства здравоохранения России летом 2001 г. обсуждались проблемы психического здоровья детей. Представленные статистические данные свидетельствуют том, что происходит значительное ухудшение психического здоровья подрастающего поколения страны и эта тенденция несколько не снижается. Это проявляется в резком росте **дезадаптационных нарушений** – увеличении случаев суицида, проявлений агрессии и вандализма, в асоциальном и криминальном поведении, употреблении психотропных веществ и других противоправных действиях. Все эти негативные проявления сопряжены с последующей инвалидизацией, влекут за собой сужение возможностей обучения и выбора профессии, снижение уровня пригодности юношей к воинской службе и т.п. Так, например, в 2000г.

под наблюдением в психоневрологических диспансерах находилось 717 000 детей в возрасте до 14 лет и 238 000 подростков 15–17 лет. На коллегии решались вопросы оказания им помощи в психологическом и экономическом аспектах. Учитывая сложившуюся на сегодняшний день ситуацию, в образовании наметился переход к осуществлению индивидуализации обучения, применению **адаптивных технологий**. Специфика современных школ состоит в том, чтобы всемерно усилить адаптивность обучаемых в дидактической, социальной, методической и других видах деятельности. В итоге наблюдается появление новых типов средних общеобразовательных учреждений (рис. 6).



Рис.6. Основные типы ОУ в системе среднего образования в России.

Дадим краткую сравнительную характеристику особенностей инновационных ОУ среднего звена. Е.В. Эткина [231] приводит следующее определение гимназии: «... **гимназия** – среднее общеобразовательное учреждение, в котором образование самоценно, т.е. оно должно быть ориентировано на обучение, воспитание и развитие учащихся, склонных к

умственному труду». Гимназия, выявив способных к учению детей, дает им возможность освоить базовый компонент содержания образования средней общеобразовательной школы, расширяемого за счет введения в учебный план т.н. «гимназического» и авторского компонентов. Учебное заведение такого типа готовит учащихся к получению высшего универсального образования, креативному интеллектуальному труду. Дадим определения других типов ОУ.

Лицей – академическая профильная школа, ориентированная на определенную группу вузов (производится профильная подготовка по ряду предметов с возможной специализацией по одному из них). Основной структурной единицей лицея является **модуль**, т.е. результативно-завершенный, целостный по содержанию предметный курс или его часть, осваиваемый в течение определенного периода времени.

Парк-школа – инновационное для России общеобразовательное учебное заведение, главный методологический принцип которого, состоит в отказе от детерминирования образовательного процесса учебным планом и расписанием. Обучение в параллельных классах заменяется организацией открытых разновозрастных т.н. «студий», свободно выбираемых каждым учащимся. При этом в них не изучаются традиционные программы, а организуется более естественная познавательная деятельность учащихся, направленная на повышение «членораздельности» восприятия каждого из изучаемого ими предмета». В качестве примера такого ОУ можно сослаться на школу-парк в г. Владимире (А.М. Гольдин). Однако, дать объективную оценку его деятельности пока затруднительно ввиду малого срока (1999-2002 гг.) его функционирования.

Школа-интернат – специализированное учреждение для детей с ограниченными физическими или интеллектуальными возможностями.

Спецшколы – закрытые учебно-воспитательные учреждения для содержания и исправления девиантного поведения несовершеннолетних

правонарушителей, освобожденных в установленном порядке от уголовной ответственности [171].

Профильная школа – тип учебного заведения, базовый план которого ориентирован на развитие специальных способностей учеников (музыкальных, физических, художественных и т.д.).

Вечерняя и вечерне-сменная школы – специализированные образовательные учреждения для работающих учащихся и т.д., учебный план которых предусматривает приобретение дополнительных специальностей в ходе УВП.

Изучение источников, рассматривающих закономерные связи между адаптивностью и психосоматическим здоровьем человека, показывает, что современная обучающая среда должна базироваться на педагогических технологиях, повышающих стрессоустойчивость нервной системы обучаемых. В связи с этим, Е.З. Власова [54] вводит понятие «педагогический инжиниринг», под которым понимаются инновационные концепции создания **адаптивных технологий обучения (АТО)**. По определению автора, «АТО – последовательность взаимообусловленных действий преподавателя и обучаемого с учетом его личностной профессионально-образовательной ориентации, направленных на эффективную подготовку специалистов с качествами, соответствующими современным потребностям общества. Используемые при этом субъектами учебного процесса методы, средства и формы обучения ориентированы на активизацию механизмов самоорганизации и саморазвития обучаемого». Иными словами – на самоадаптацию.

Ряд исследователей, (Н.П. Капустин, др.) приводят ряд позитивных инновационных технологий в деятельности образовательных учреждений и развивают идею функционирования т.н. «**адаптивной школы**». Все различия в концептуальном отношении традиционной и этого типа школ отображены нами в **табл.11** (с. 53).

Из приведенных данных видно, что функциональные особенности адаптивной школы в значительной степени способствуют увеличению «адаптационного потенциала» всех участников педагогического взаимодействия. Так, учитель, являясь организатором познавательной деятельности учащихся в адаптивной школе, максимально инициирует их самостоятельность в ходе получения знаний. В свою очередь, это позволяет активизировать внутренние механизмы мотивации учения.

Современная школа такого типа ориентирована на продуцирование технологий, способствующих повышению адаптационных способностей участников учебно-воспитательного процесса. Результатом функционирования подобных моделей школ является и возрастание качества обучения, но не за счет увеличения нагрузки на учащихся, как в традиционной школе, а вследствие актуализации и эффективной реализации адаптивных механизмов личности.

Развивая эти идеи, Д.А. Ловцов в ходе пролонгированных ОЭР установил следующее:

- налаженная адаптивная система обучения (АСО) обеспечивает комплексную индивидуализацию УВП посредством рационализации педагогического процесса, обусловленной целостностью и функциональной достаточностью системы;

- АСО значительно эффективнее конвенциональных. Это подтверждается данными о том, что с введением такой схемы обучения продуктивность учебно-воспитательного процесса повышается примерно на 20%, что в свою очередь, позволяет сэкономить средства, затрачиваемые на получение адекватного результата в традиционных системах обучения;

- продуктивными находками здесь являются: приемы гибкого построения индивидуализированного режима и темпа учебной работы, элементы самостоятельного планирования хода обучения самими учащимися, его диагностический контроль и корректировка в соответствии с

индивидуальными особенностями прохождения обучаемыми учебной программы.

Таблица 11

Отличительные характеристики субъектов УВП в традиционной и инновационной школах

Тип образовательного учреждения	Учитель	Ученик
Традиционная школа	<ol style="list-style-type: none"> 1. Субъект обучения, информатор 2. Активен в течение всего урока 3. Авторитарный стиль деятельности 4. Ответственность за процесс обучения и его результаты 5. Внешнее стимулирование 6. Информационные методы обучения 7. Недостаточность рефлексивных умений 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Объект обучения, получатель информации 2. Пассивен 3. Конформистская позиция 4. Отсутствие интереса и мотивации к учению 5. Репродуктивное восприятие материала 6. Отсутствие самоанализа 7. Отсутствие рефлексии
Адаптивная школа	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организатор познавательной деятельности учащихся 2. Направляет познавательный процесс, обеспечивает самостоятельной работой 3. Демократический стиль 4. Разделяет ответственность за УВП вместе с учащимися 5. Мотивационное обучение 6. Метод «мозгового штурма» 7. Присутствует рефлексия 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Субъект обучения, характерно самостоятельное добывание знаний 2. Включение в активный мыслительный процесс 3. Самореализация и самоутверждение в УВП 4. Включение в ответственность за результаты учебного процесса 5. Внутренняя мотивация учения 6. Исследовательская работа 7. Присутствует самооценивание

Автор подробно рассматривает и комплексно анализирует УВП в этой школе. Четкое выделение механизмов реализации всех компонентов системы,

средств их адаптации к личности ученика позволяет методологически и методически верно определить и ее цели (табл.12).

Таблица 12

УВП в адаптивной школе

Компонент системы	Механизмы реализации	Средства адаптации компонентов системы к ученику	Цели адаптации
1. Адаптационные учебные занятия	Уроки по расписанию	Развитие творчества, рефлексивное обучение	Требования гос. программ
2. Индивидуальные учебные занятия	Уроки по расписанию	Организация индивидуальной помощи	Более высокий уровень индивидуального развития
3. Занятия по социально-нравственной адаптации	Классные часы и собрания	Методики коллективного и индивидуального воспитания	Формирование и развитие общественного и индивидуального сознания
4. Занятия по общесоматическому и сенсо-моторному развитию	В системе дополнительного образования	За счет развития костно-мышечной системы, чувствительности рецепторов	Восприятие внешних сигналов и информации
5. Культурология, краеведение, экология	Специальный учебный курс	За счет объединения биологических и социальных механизмов адаптации ребенка	Культура и экология отношений к объектам окружающего мира
6. Занятия по адаптации к демократическому образу жизни	Демократический стиль управления	За счет организации социального опыта на основе демократических принципов	Развитие общественного сознания, социализация личности

В целях реализации программы функционирования таких школ предусматривается использование следующих нормативно-регламентирующих документов:

- базовая часть учебных планов;
- пакеты авторских программ, утвержденные на регионально-федеральном уровнях;
- специальный т.н. «функционал» учителя, воспитателя и классного руководителя в виде списка должностных обязанностей.

К одному из концептуально содержательных и перспективных проектов школы, реализующему принципы адаптивных технологий, следует отнести модель, обоснованную в диссертационном исследовании В.С. Николаевой [158]. Она анализирует деятельность многопрофильной социально-адаптивной школы на основе лично – ориентированной концепции образования и системы воспитательной работы А.С. Макаренко. Предложен баланс бюджета с обоснованием расходов при функционировании этой школы. Модель содержит в себе три взаимосвязанных блока (рис.7). Здесь **О** – обучение; **В** – воспитание; **П** – психологическая служба школы.

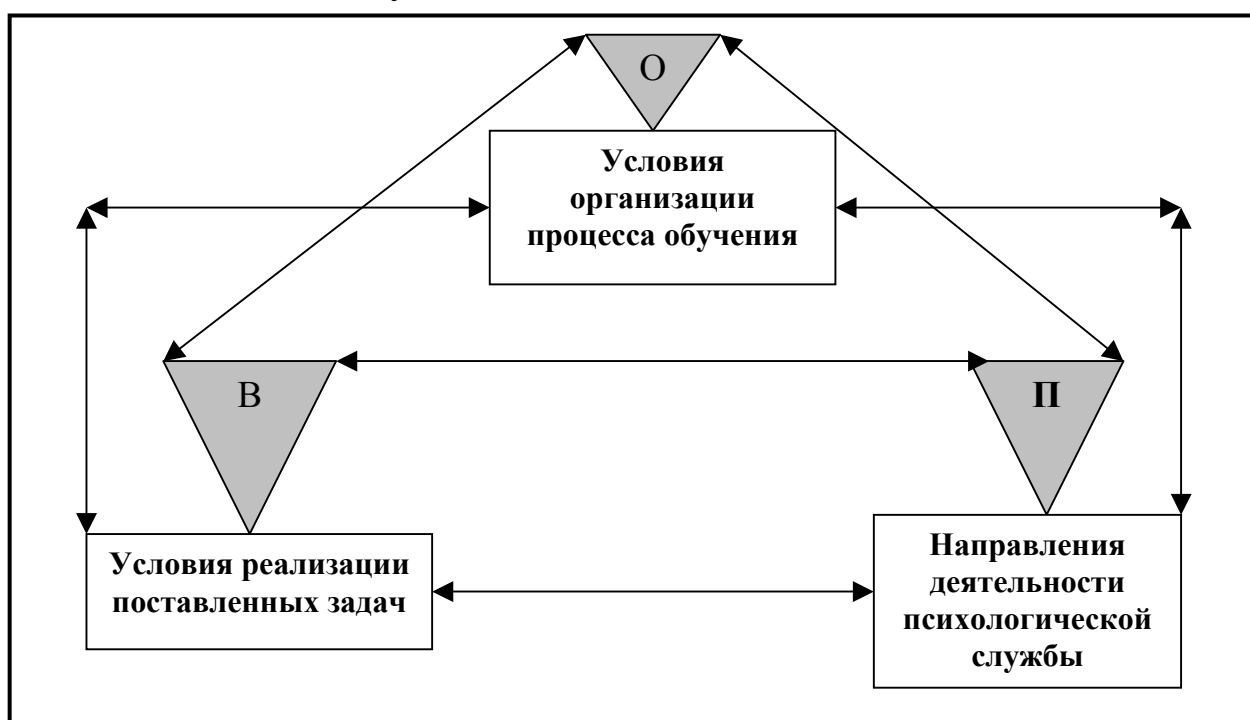


Рис 7. Модель социально-адаптивной школы по В.С. Николаевой.

Оптимальное сочетание всех компонентов системы обеспечивает ее устойчивость и способствует повышению уровня адаптации всех субъектов педагогической деятельности. Важное значение эта исследователь уделяет организации деятельности такого слагаемого социально-адаптивного учебного заведения как психологическая служба. Одно из ее основных направлений деятельности – соблюдение психогигиены труда учителя и особенно начинающего.

Процесс обучения рассматривается здесь с позиций усиления адаптационного потенциала его участников. В качестве условий, оптимизирующих функционирование О-блока («обучение»), В.С. Николаева рассматривает следующие:

- *необходимость четкой индивидуализации учебной нагрузки каждого ученика;*
- *демократизация стиля взаимоотношений учителя и ученика;*
- *комплектование классов на основе различных уровней образования;*
- *апробация комплектования «подвижных групп»;*
- *введение зачетной системы в школе 2-й и 3-й ступени.*

Кроме того, она формулирует задачи, которые необходимо реализовывать в воспитательном процессе:

- *целенаправленное формирование гуманистических общечеловеческих ценностей;*
- *запрет на традиционные формы авторитаризма;*
- *включение дидактических и других видов игр в познавательно-воспитательную и физкультурно-оздоровительную деятельность как обязательного условия функционирования школы.*

Таким образом, анализ представленной модели показал, что функциональными особенностями ОУ социально-адаптивного типа являются следующие:

- *ориентация вариативной части учебного плана на удовлетворение актуальных образовательных потребностей учащихся;*
- *инновации в методике и формах обучения, а именно:*
 - а) *введение адаптивной системы обучения;*
 - б) *включенность методов дискуссии, обучающих и других игр, проблемно-поисковых методов;*
 - в) *использование системы индивидуализированных зачетных тестов для оценки и контроля знаний обучаемых.*

1.3.2. Адаптационные затруднения начинающих педагогов

Процесс адаптации начинающих педагогов сопряжен с преодолением многочисленных дидактических, методических, организационно-воспитательных и других разноплановых барьеров, которые сопровождают их деятельность. В своей основной массе они оказываются не готовыми к плодотворной работе в силу отсутствия опыта работы и общения, незнания специфики учебного учреждения, школьного коллектива, родительского социума, и действия других причин адаптационно-профессионального характера.

Первое комплексное рассмотрение затруднений в педагогической деятельности принадлежит Н.В. Кузьминой. Ею выявлены их сущность, классификация, структура в зависимости от некоторых характеристик, содержание и динамика; установлены профессиональные аспекты, вызывающие реадаптацию и дезадаптацию.

Представим различные подходы и хронологию изучения проблемы педагогических барьеров по данным разных авторов:

- их сущность, структура, классификация и динамика (Н.В. Кузьмина, 1967);
- для учащихся средних общеобразовательных учреждений (Э.А. Максимова, 1973, др.).
- затруднения студентов в конструктивной деятельности в процессе педпрактики (Г.А. Засобина, З.Г. Полуяктова, 1971);
- студентов в решении педагогических задач (А.П. Акимова, 1972);
- студентов при формировании гностических умений (В.К. Елманова, 1973);
- для молодых учителей (А.Д. Деминцев, Ю.К. Бабанский, 1986; А.Г. Мороз, 1986; В.Т. Ащепков, 1987).

Проанализируем представленные данные более подробно, т.к. они охватывают почти весь комплекс частных проблем адаптационно-образовательного характера. Так, например, Г.А. Засобина и З.С. Полуяктова

подвергли детализированному рассмотрению особенности формирования профессиональных умений студентов, осветили вопрос о проблемных ситуациях, возникающих в конструктивной деятельности в период педагогической практики. В.К. Елманова изучала процесс формирования гностических умений студентов и рассматривала недостатки и психологические барьеры, с которыми они сталкиваются при изучении учащихся и анализа состояния их знаний. Э.А. Максимова отмечала роль представлений учителя о трудностях учащихся при овладении новыми практическими умениями. Ю.К. Бабанский, А.Д. Деминцев и другие исследователи рассмотрели дидактические затруднения учителей, выделили некоторые причины их появления и определили пути преодоления.

Однако анализ показал, что в этих работах недостаточно четко выявлены взаимосвязи затруднений как специфического аспекта педагогической деятельности с другими ее сторонами. Категориальный аппарат определен недостаточно полно. Практически отсутствуют научные работы, посвященные профильным затруднениям учителей-предметников. Не до конца выяснены типичные трудности молодых учителей в современных условиях. Самими авторами отмечается, что все исследования носят в основном констатирующий характер, не определены причины осложнений, не раскрыты корреляционные связи с другими аспектами педагогической деятельности, личностью самого педагога.

Т.С. Полякова определяет изучаемый феномен как « ... *психологическое состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности в случае отсутствия условий для его разрешения или, напротив, состояние собранности, мобилизационной готовности, эмоционального подъема, обеспечивающих совершенствование педагогического мастерства, развитие педагогического мышления, умений и навыков в случае обеспечения условий для его преодоления*» [176]. Произведена комплексная попытка выявления основного психолого-педагогического барьера, оказывающего доминирующее

влияние на качество УВП. Ею обоснованы соответствующие методологические подходы, процедуры вузовской и послевузовской профадаптации будущих учителей к преодолению трудностей, в том числе и **дидактических**. В ее исследованиях разработана деятельностная программа самооценки педагогических затруднений. Последнее свидетельствует о том, что эти результаты достаточно систематизированы.

В качестве методов, используемых при разработке программы изучения проблем начинающих учителей в процессе профадаптации, применялись традиционные методы НИР, в том числе и метод самооценки. Это обусловлено тем, что «... **затруднение** – субъективное психологическое состояние человека, глубина которого не всегда поддается внешнему мониторингу. Результаты самооценки можно считать надежными на том основании, что сама задача оценивания своих трудностей устраняет фактор престижности формулировок по сравнению с оцениванием ряда сходных характеристик» [176]. Условное распределение доминирующих затруднений учителей на 3 группы показано нами на нижеследующем рисунке.



Рис. 8. Доминирующие затруднения начинающих учителей по Т.С. Поляковой.

Исследователь разработала систему мер по подготовке студентов в педагогическом вузе к преодолению основных дидактических затруднений:

- постановка перед студентами задачи преодоления наиболее существенных барьеров в профдеятельности;
- ориентировка преподавателей педвуза на выявление возможных проблемных ситуаций студентов;
- обеспечение такого уровня трудности содержания учебного материала, который создавал бы возможность для тренировки студентов в решении задач проблемного характера;
- перестройка форм, методов и приемов обучения в направлении расширения проблемно-исследовательского подхода к обучению.

Кроме того, автор указывает, что важную роль в ходе совершенствования адаптивных функций играет проблемное обучение, а их усиление способствует оптимизации процесса преодоления негативного феномена в педагогической деятельности. Т.С. Полякова отказывается от рассмотрения педагогических трудностей лишь в негативном плане и считает, что их преодоление в определенной мере необходимо и полезно, т.к. носит стимулирующий характер, способствует профессиональному и творческому росту учителя. Это, в свою очередь, позволяет молодому педагогу переоценить и ориентировать свою деятельность в направлении оптимизации.

Исследователь из Киева А.Г. Мороз в работах [141] приводит сравнительные данные об оценивании трудностей в учебной деятельности учителей и их ранжировку (см. **табл.13**).

Данные таблицы позволяют заключить следующее. Приведенные здесь затруднения, носят, в основном, дидактический характер, т.к. связаны с решением различных проблем в процессе обучения. В частности, молодые учителя недостаточно владеют своим предметом; не лучшим способом представлена картина подготовки, организации и проведения урока.

Исследования крупного специалиста в области адаптации учителей А.Г. Мороза позволяют нам утверждать, что «центр тяжести» дидактических трудностей сместился с овладения содержанием новых программ и учебников в 80-е годы на приобретение опыта работы с использованием новейших технологий обучения, что типично для современных образовательных концепций и широкой школьно-вузовской практики.

Отсюда следует, что одним из ключевых факторов, обеспечивающих успешную адаптацию студентов, является адекватное содержание их вузовской подготовки.

Таблица 13

Педагогические барьеры в деятельности начинающих педагогов

Виды типичных затруднений	Ранговое место
Анализ психологических состояний учащихся и особенности восприятия и усвоения ими знаний	1
Развитие мышления учащихся	2
Формирование навыков учебной деятельности	3
Обеспечение индивидуального подхода	4
Формирование интереса к предмету	5
Планирование и проектирование деятельности учащихся	6
Умение оперировать знаниями учащихся	7
Поддержание активности учеников на уроке	8
Навыки контроля и оценки ЗУН	9
Осуществление межпредметных связей	10
Освоение новых учебных программ	11
Развитие навыков собственного аналитического мышления учителей	12
Умение эффективно выполнять поурочные и другие планы	13
Знание преподаваемого (-ых) предмета (-ов)	14

Другой, не менее важный аспект проблемы – это рассмотрение адаптационных процессов с позиций воспитателя у учителей с малым стажем работы. Ведущим критерием продуктивного воспитания А.Г. Мороз считает стиль благоприятного взаимодействия начинающего педагога с учащимися, их родителями и коллегами. В работе [139] он доказывает следующее. У молодых учителей слабо сформировано как само понятие о стилях педагогической

деятельности, так и практическое умение пользоваться наиболее эффективными, в том числе и т.н. «демократическим».

Процесс осуществления межпредметных связей начинающими педагогами также, по мнению А.Г. Мороза, сопровождается преодолением адекватных психолого-педагогических затруднений. Более подробно этот аспект рассматривается в диссертационном исследовании В.С. Елагиной [86]. В нем показано, что молодые учителя значительно реже, чем коллеги с большим стажем педагогической деятельности пользуются этим подходом. Обобщенные количественные данные представим ниже:

■ 16,1 % из числа молодых учителей реализуют МПС регулярно (на каждом уроке), эпизодически – 93,8 %;

■ учителя со стажем работы свыше 5 лет – 41,2 % и 58,5 % соответственно.

Представленные результаты позволяют выделить следующие важные особенности:

- 1) у опытных педагогов способы осуществления МПС в практике преподавания определенных дисциплин масштабнее и разнообразнее;
- 2) молодые учителя испытывают значительные трудности в установлении зависимостей между содержанием смежных дисциплин.

В своей работе В.С. Елагина раскрывает наиболее типичные барьеры при реализации МПС молодыми учителями естественно-научного цикла и предлагает методы организации их подготовки (**таблица 14**).

Из приведенных сведений видно, что в контексте данной проблемы адаптационно-профессионального характера, самообразованию молодых учителей придается особое значение.

Таблица 14

**Методы устранения типичных затруднений
молодых учителей при реализации МПС**

№ п/п	Наиболее типичные виды барьеров	Методы устранения
1.	Недостаток методических рекомендаций по выявлению МПС в обучении	Активизация научных исследований по данной тематике
2.	Недостаточность знания содержания смежных предметов	Самообразование начинающих педагогов
3.	Отсутствие со стороны администрации школ и методических объединений координации в работе учителей смежных предметов	Коррекция деятельности и проведение совместных методических объединений в рамках параллельных дисциплин
4.	Отсутствие специальной подготовки по повышению квалификации в рамках СПК	Включение в план организации деятельности СПК вопросов, посвященных реализации межпредметных связей в школе
5.	Дефицит опыта и умений у молодых учителей в решении этого вопроса	Более подробное изучение в педвузах этой проблемы

В.А. Игнатова считает: чтобы реализовать на практике идею межпредметных связей, необходимо изменить структуру учебного плана и начать преподавание, например, дисциплин естественно-научного цикла с пропедевтического курса «Естествознание». Затем последовательно изучать физику как науку о фундаментальных законах мироздания. Далее – химию и химические процессы и только после этого переходить к пониманию процессов в биосфере и геосфере. По ее мнению, *« ... эта концепция требует кардинальной перестройки учебного процесса и изменения структуры и содержания всех естественно-научных дисциплин, к чему сегодня ни педагогическая наука, ни школа не готовы. Кроме того, попытка показать целостность социоприродных систем, используя межпредметные связи, оказывается малопродуктивной, ибо не позволяет в полной мере раскрыть их внутреннюю взаимосвязанность, механизмы и динамику»*.

Вопрос о месте частных методик в системе педагогических наук, их связях друг с другом и с общей педагогикой обсуждается уже много лет, но, по-прежнему, остается актуальным и дискуссионным. Особую важность, как считает А.В. Даринский, он представляет для педвузов, где педагогика и эти

методики являются ведущими учебными дисциплинами. Как показывают опросы студентов, многих из них не удовлетворяет содержание последних, в частности, то, что в них повторяется многое из дидактики. Например, что касается методики преподавания естественно-научных дисциплин в педвузах, то по мнению В. Арнольда, у «математиков-исчислителей» гипертрофировано левое полушарие, как правило, за счет недоразвития правого». Как полагает этот ученый, доминирование математиков с таким типом мышления, и привело к «...засилию аксиоматическо-схоластической математики», где часто доказательства заменяются правдоподобными рассуждениями с последующими умозаключениями. Он утверждает, что «...формализованное преподавание естественных наук на всех уровнях ...сделалось системой. Выросли целые поколения профессиональных математиков и преподавателей, уже не представляющие себе возможности какого-либо другого процесса преподавания». Отметим, что такого рода рассуждения не редки в современной научно-методической литературе. Группа исследователей (С.М. Десятов, И.П. Зайнулина, А.И. Рудикова, Н.А. Рудикова-Воробьева, Р.М. Фатыхова, А.Е. Ядвиршис, Г.А. Ястребова и др.) отмечают необходимость введения новых технологий в системе подготовки педагогов.

Острая необходимость в изменениях при технологической подготовке учителей отмечается в исследованиях М.Е. Поленовой. Ею обнаружены у молодых учителей низкие способности адекватно применять в конкретной деятельности знания, полученные в вузе.

Реальным препятствием на пути становления выпускников педвузов О.С. Буланова [45] считает тот факт, что уровень подготовки чаще всего не соответствует творческому характеру их профессиональной деятельности. В связи с этим молодые учителя воспринимают свою роль как «передатчика» знаний и недооценивают важность более широкого «образного элемента» обучения. Она полагает следующее: «... формирование различных видов человеческого опыта пропорционально сензитивной реакции личности на

ситуации их передачи и усвоения». В качестве условия наиболее эффективного становления и профессиональной адаптации молодых учителей рекомендуется использовать сочетание традиционных подходов в обучении и методов «театральной педагогики». Этот комплекс будет стимулировать развитие творческих способностей молодых специалистов, скорректирует систему коммуникации, позволит преодолевать затруднения, обусловленные неблагоприятными условиями творчества.

Анализ первоисточников показывает, что адаптационно-дезаптационные процессы у этой категории работников ОУ приобрели еще более сложный характер в связи с ухудшающимся социально-экономическим положением в стране и обострением целого спектра проблем. В частности, для такого полиэтнического метасоциума как Россия, решение вопросов национальной политики в целом и в области национальных макрообразовательных систем не найдено. Поэтому педагогам самим предстоит определить тактику взаимодействия с соответствующими структурами для реорганизации своей деятельности в данных условиях. Последнее подтверждается динамикой роста числа вынужденных эмигрантов (рис 9).

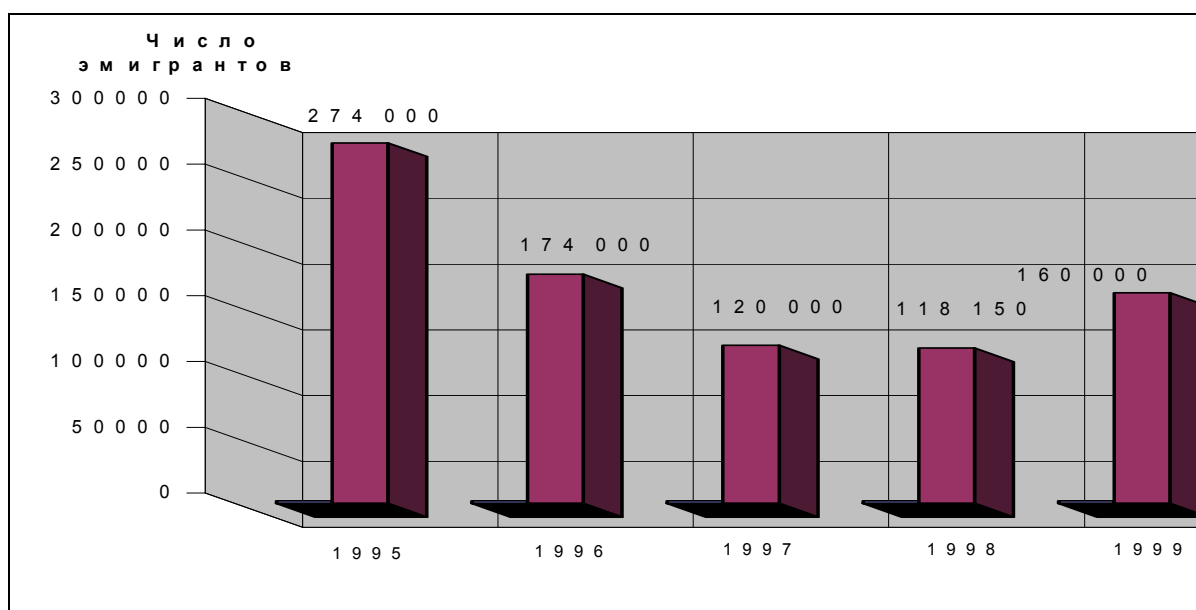


Рис. 9. Динамика миграционных процессов в России (1995-1999 гг.)

Ряд затруднений учителей в период профессиональной адаптации в условиях многонационального региона выделены в работах Л.В. Коноваловой [110]. В частности, ею показано, что адаптация к новой социальной и природной среде, иному образу жизни усложняется культурно-национальными особенностями региона, с которыми учитель сталкивается в процессе общения с учащимися, родителями, коллегами, т.н. «носителями разных культур». В связи с этим на этапе становления молодого специалиста возникает необходимость в быстрой и предметной социально-профессиональной адаптации начинающих педагогов в рамках школьного этносоциума.

Достоинством НИР этого ученого является не только систематика нерешенных проблем, но и оценка путей их возможных решений посредством:

- проведения мониторинга личностно-профессиональных проблем молодых специалистов, типичных и доминирующих затруднений и способов их разрешения, учета особенностей образовательного пространства регионов, включая рассмотрение его национального состава;
- разработка научно-методического сопровождения профессионального становления учителя в первые 3-5 лет его самостоятельной педагогической деятельности;
- подготовка кадров по руководству профессиональным становлением и ростом молодых специалистов;
- разработка и реализация эффективных мер по повышению материальной заинтересованности и социальной защиты начинающих педагогов.

В связи с этим интерес вызывают результаты Т.А. Челноковой [224] о том, что число указанных выше педагогических затруднений значительно снижается, если школа проводит комплекс мероприятий, способствующих усилению **«адаптивной активности»** взаимодействующих сторон педагогического процесса. Она выражается в следующем:

- участия школы в инновационной деятельности;
- активизации процессов гуманизации, гуманитаризации образовательного пространства не на словах, а на деле;
- личностно-ориентированном подходе в обучении.

Как показывают НИР последних лет, специфика современных школ, способствует оптимизации адаптационных процессов. В своем большинстве ОУ встали на путь инновационной опытно-экспериментальной деятельности. Однако не все из них умело планируют и успешно реализуют их при создании авторских программ, использовании новых методик и технологий. Другие же обобщают позитивный опыт моделирования школ инновационного типа и активно включаются в этот процесс.

Таким образом, сравнительный анализ вскрыл наличие двух принципиально важных закономерностей, лежащих в русле адаптационно-образовательного процесса.

Выводы:

1. Установлено, что в предметном поле адаптационного влияния оказываются все участники УВП отечественной системы образования без какого-либо исключения. Сюда входят школьники, студенты, молодые учителя школ, начинающие преподаватели ССУЗ и ВУЗов.
2. Показано, что проблемы учения, обучения, переучивания (в СПК) и адаптации сложным образом взаимосвязаны и взаимообусловлены глубоко и масштабно. Это позволяет утверждать о том, что в своей основе УВП носит адаптационный характер. Логика индуктивно-дедуктивного метода познания позволяет заключить следующее: УВП есть базовая составляющая более общего целостного адаптационно-научно-учебно-воспитательного процесса, т.е. педагогической квадриады.
3. Проблемы профессиональной адаптации начинающих педагогов существуют реально. Они имеют собственный генезис, историографию, могут быть вычленены, систематизированы и проанализированы. Практическая сторона рассматриваемого вопроса нуждается в серьезной доработке с применением новейших технологий и методик высокого уровня. Требуется активизация соответствующих НИР с последующей их апробацией.

ГЛАВА II

Организационно-педагогические условия профессиональной адаптации начинающих учителей

§2.1. Исследование адаптации как профессионально значимого компонента становления молодого учителя

Явления и процессы адаптации носят уникальный всеобъемлющий характер. Учебно-воспитательный процесс – это по своему генезису адаптационный, т.е. взаимный приспособительный процесс: обучаемый приспособляется под педагогические требования педагога и наоборот. Преодоление многочисленных и разноплановых по своему происхождению адаптационных трудностей, необходимость мобилизации психической энергии, воли, сдерживание эмоций, напряжение физических сил, поиск резервов противодействия стрессорам разной силы, выработка способов их парциальных и комплексных блокировок – все это грани адаптационного процесса. Однако надо признать, что феномен адаптации в России (в отличие от стран Запада) слабо изучен. Ряд исследований проводились по адаптации в высшей школе [27, 209, 19], отдельные работы посвящены рассмотрению процессов адаптации в средней школе [35,48,61,98]. В основном, данные о протекании процессов адаптации в средних общеобразовательных учреждениях носят эпизодический и не систематический характер.

Данная работа посвящена восполнению существующего пробела, что и обуславливает ее актуальный и проблемный характер [144,145]. С целью изучения адаптационных проблем начинающих учителей нами выбраны такие известные методики как анкетирование, беседы, пролонгированное наблюдение и изучение продуктов деятельности. Выборка представлена 136 молодыми учителями средних общеобразовательных учреждений Курганинского района (из них 26 – начинающие педагоги классической гимназии № 5 г. Курганинска и учащиеся старших классов). При этом мы учли, что учащиеся 9 А класса (25 человек), участвующие в эксперименте – с развитыми способностями и высоким уровнем интеллекта, а ученики 10 В класса – с соответствующими средними характеристиками.

Терминологический анализ результатов анкетирования молодых учителей показал, что они понимают под адаптацией ”привыкание к определенным правилам, требованиям, условиям жизни”; “подчинение правилам”; “приспособление к новым условиям”; “привыкание к новой социальной среде”. Сравнение этих словосочетаний между собой показало, что ключевыми словами являются: привыкание, подчинение, приспособление, что свидетельствует о генетическом и смысловом родстве этих понятий.

В то же время отмечается недостаточное понимание сущности процесса адаптации, например, “адаптация – это когда чувствуешь себя свободно, раскованно” (учитель иностранного языка, стаж 4 года); ”адаптация – это возможность влиться в коллектив, школьную жизнь” (учитель истории, 4,5 года). У анкетированных учителей наблюдается аналогичное понимание понятия профессиональной адаптации. Например, “профессиональная адаптация – это посещение педагогических советов, проведение уроков, родительских собраний и т. п.” И лишь небольшая часть начинающих учителей правильно понимают термин “профессиональная адаптация”: “привыкание к требованиям в данном учреждении”; ”приспособляемость, адекватная восприимчивость к новым условиям работы, сотрудникам”; ”привыкание к своей профессиональной деятельности, коллективу учителей, администрации”; ”адаптация к условиям профессиональной деятельности”.

Это свидетельствует о том, что о профессиональной адаптации, как базовой компоненте становления и профессионального роста специалиста, педагогические работники этой категории имеют представление на интуитивном уровне. Учитывая выше сказанное, нами сделано предположение о том, что начинающие учителя нуждаются в дополнительной подготовке адаптационного характера, организованной на базе гимназии. В ходе исследования спланирован и организован спецкурс для молодых учителей с целью ликвидации у них пробелов в знаниях о роли и значении, движущих силах, механизмах, темпе, времени и

других аспектах, которые характеризуют процесс профессиональной адаптации работников любой отрасли, в том числе и педагогической.

Результаты изучения отношения начинающих учителей к данной проблеме отражены в табл.15.

Таблица 15

**Результаты изучения отношения молодых учителей
к проблеме профадаптации**

№ п/п	Вопросы	Ответы, %%
1.	Профессиональная деятельность сопряжена с преодолением различного вида трудностей	87,5
2.	Испытывают трудности в плане : дидактики; методики; в воспитательной работе;	50,0 68,8 75,0
3.	Считают отсутствие наставника серьезной проблемой	81,3
4.	Высказывают позитивное отношение к созданию Института наставничества	93,8
5.	Имеют на данном этапе закрепленного учителя – наставника	75,0
6.	Формальность его помощи	61,7
7.	Отмечают достаточную помощь учителя – наставника	38,3
8.	Считают свои знания, полученные в вузе по профессиональной адаптации, достаточными	12,5
9.	Знакомы с первоисточниками, освещающими проблемы адаптации	12,5

Анализ данных, представленных в ней, позволяет заключить следующее. Учебно-воспитательный процесс, который осуществляется молодыми учителями, сопровождается целым спектром затруднений как профессионального (пункты 1,2), так и адаптационного (пункты 3,6) характера. Вызывают особую озабоченность отсутствие наставников (25,0%), формальность помощи тех из них, которые уже закреплены (61,7%), незначительный охват молодых учителей продуктивным наставничеством (38,3%). В частности, это сотрудничество осуществляется по следующим видам деятельности: оформление школьной документации, проверка

конспектов уроков молодого коллеги, помощь в решении методических и дидактических вопросов, методические советы по проведению работы с родителями, изготовлению наглядного материала. Особенно удручающими выглядят результаты, в которых респонденты отмечают недостаточное (12,5 %) и адекватное знакомство с первоисточниками.

Таким образом, категория молодых учителей (стаж работы которых составляет 0...5 лет), испытывает значительные затруднения в педагогической деятельности [146]. Их “*адаптационный синдром*” включает в себя такие признаки как: повышенный уровень тревожности, обостренная чувствительность к стрессогенным факторам, что присуще почти 100% опрошенных респондентов. Процесс профадаптации начинающих педагогов носит неоднородный характер по своим проявлениям, противоречивый по динамике и одновременно многофакторный по содержанию. В ряде случаев период адаптации не завершается успешным вхождением в профессиональную деятельность, приводит к профдеформации, а в наиболее дезадаптивных формах – к отсевам этих работников.

Однако наряду с адаптационно – профессиональными издержками при подготовке учительских кадров анкетирование выявило их стремление иметь наставников, которые удовлетворяли бы следующим требованиям (**таблица 16**). Ранжировка позволила установить приоритеты, предъявляемые к личностным качествам учителей – наставников. Анализ в рамках “количество–качество” свидетельствует об идентичности требований, которым должны отвечать как учителя в целом, так и наставники. Как специфичные компоненты, присущие наставникам (пункт 1), необходимо выделить наличие позитивного трудового опыта и работоспособность.

Таблица 16
Требования

начинающих педагогов к
наставникам

Позитивные черты учителя – наставника	Ранговое место
Способность к творческому поиску, опыт	1
Высокая требовательность к себе и учащимся	2
Компетентность в вопросах обучения и воспитания	3
Принципиальность	4
Ответственность	5
Доброжелательность	6
Интеллигентность	7
Эмоциональная уравновешенность	8
Трудолюбие	9
Тактичность, эмпатийность	10

В рамках системного подхода нам представлялось целесообразным реализовать переход от анализа проблемы в общем к ее частям. Педагогические работники из числа начинающих учителей выделяют следующие затруднения в процессе профессиональной адаптации (см. таблицу 17).

Таблица 17

Затруднения в процессе профессиональной адаптации

Типы затруднений	Ранговое место
Построение учебного процесса в классах коррекционно-развивающего обучения (КРО)	1
Отсутствие необходимых коммуникативных навыков в общении с трудными подростками	2
Учет возрастных особенностей старшеклассников	3
Нежелание опытных учителей работать наставниками	4
Незнание педагогического коллектива	5
Дефицит методической литературы	6
Сложности реализации индивидуального подхода в процессе обучения и воспитания	7
Большая учебная нагрузка (свыше 18 часов)	8
Отсутствие у учителя учебного кабинета по предмету	9
Не заинтересованность в знаниях детей определенных категорий родителей	10
Связанные с переориентацией мотивационных установок у	11

учащихся в последние годы	
Отсутствие у молодых учителей способностей к педагогической импровизации	12
Отсутствие первоисточников по профадаптации	13
Другие	14

Молодые специалисты считают выше названные затруднения серьезным препятствием на пути к успешной профессиональной адаптации и перечисляют следующие факторы, которые способствовали бы их благоприятной адаптации (табл.18).

Таблица 18

**Факторы, способствующие адаптации
(по опросам молодых специалистов)**

Факторы, благоприятствующие адаптации	Ранговое место
Доброжелательное отношение администрации и коллег	1
Наличие опытного учителя – наставника	2
Информированность в вопросах адаптации	3
Учебная нагрузка в пределах одной ставки	4
Знание педагогического коллектива	5
Доступность к школьной документации	6
Ощущение эффективности своей работы	7
Психологическая поддержка в семье	8

Из таблицы видно, что наиболее важными для себя компонентами учителя-стажеры считают: позитивную оценку своей деятельности; стремятся обращаться за методической помощью к опытному коллеге и предпочитают регламентировать учебную нагрузку в пределах 18 часов в неделю.

В работах [26,27,28] установлено, что процесс адаптации является двухсторонним. Его обоюдность заключается в том, что данный процесс реализуется в системе “педагог ученик “. Исходя из этого обстоятельства, перейдем к рассмотрению ее второй значимой слагаемой, т. е. к учащимся.

Для решения этой частной задачи нами было проведено локальное исследование, которое заключалось в интервьюировании

старшеклассников. Данные, полученные в ходе обработки информации, представлены на гистограммах (1 – 5).

Гистограмма 1

Считают процесс адаптации более быстрым к учителям:

	Класс 9А	Класс 10В
Опытным	40,00	59,10
Начинающим	32,00	22,70
Нет различий	28,00	18,20

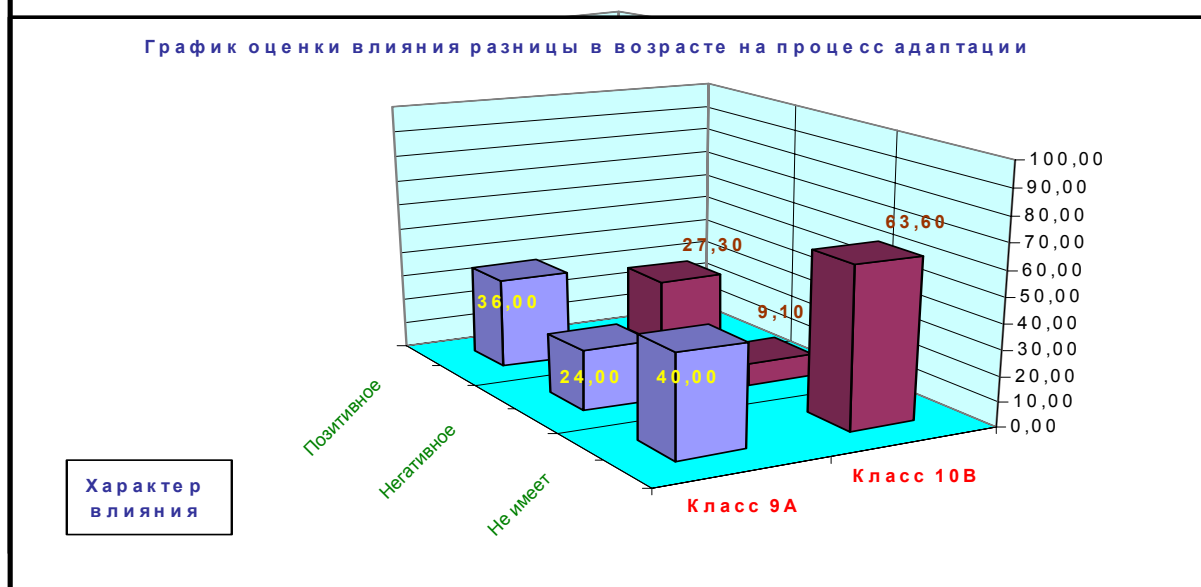
Стаж работы	Класс 9А	Класс 10В
Опытным	40,00	59,10
Начинающим	32,00	22,70
Нет различий	28,00	18,20



Гистограмма 2

Считают, что различия в возрасте имеют значение:

	Класс 9А	Класс 10В
Демократичны	20,00	9,10
Авторитарны	36,00	27,30
Либеральны	24,00	9,10
Не имеет	40,00	63,60

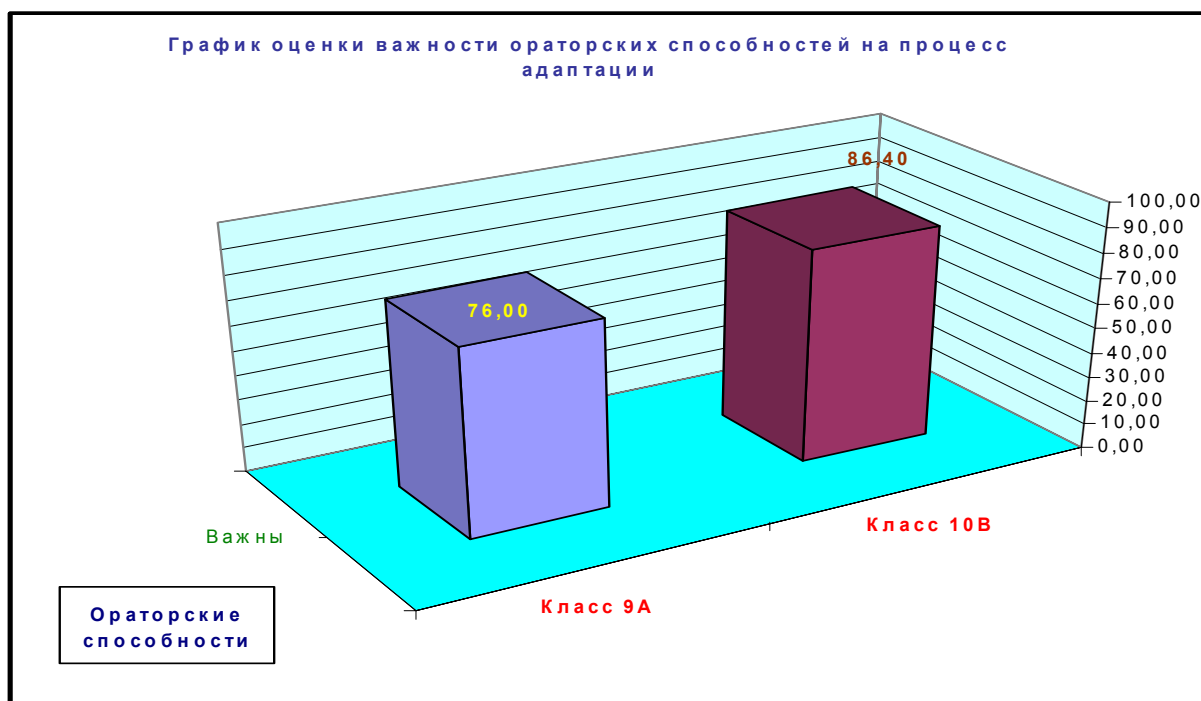


Гистограмма 3

Гистограмма 4

Считают, что необходимо развитие для учителя ораторских способностей

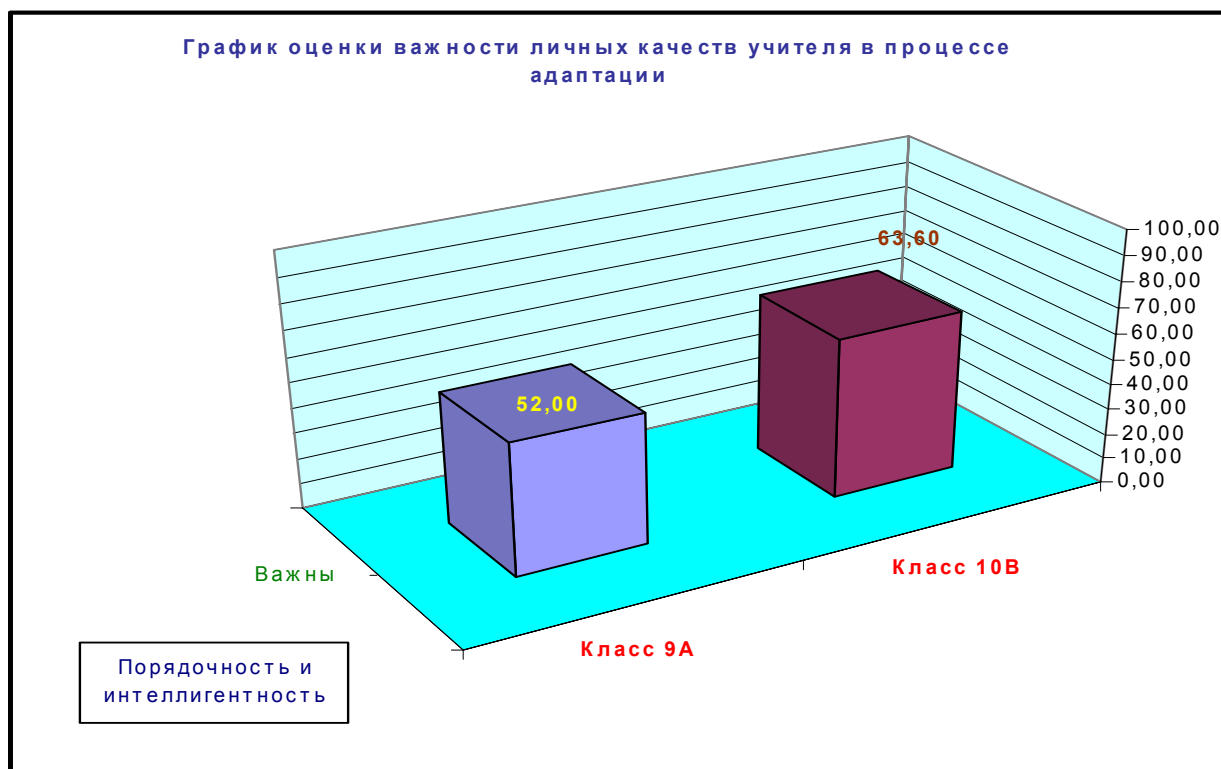
	Класс 9А	Класс 10В
Важны	76,00	86,40



Гистограмма 5

Считают важным для учителя наличие таких черт, как порядочность и интеллигентность

Важны	52,00	63,60
-------	-------	-------



Большинство учащихся (40,0 % из числа опрошенных в 9 А и 59,1 % в 10 В) считают, что процесс адаптации к опытным учителям протекает гораздо быстрее и менее болезненно, чем к учителям с малым стажем работы. Это проявляется, по мнению обучаемых, как в ходе проведения уроков учителем-стажером, так и в личностном общении с ними. Для того, чтобы найти объяснение этому обстоятельству, мы предложили учащимся высказать свои мнения в пользу опытных и молодых учителей. Результаты опроса представлены в виде **таблицы 19**.

Таблица 19

**Сопоставление оценок учителей с различным стажем
по данным опроса их учеников [144,145]**

Мнения учеников – старшеклассников об учителях	
опытных	начинающих
Доступность в передаче учебной информации	С удовольствием принимают активное участие во внешкольных мероприятиях
Наличие большого объема знаний, чем у молодых	Много времени уделяют работе с неуспевающими
Менее импульсивны и более уверены в себе	Более открытые в общении с подростками
Большой опыт общения с учениками	Искренность
Умение внести оживление в учебный процесс (шутки, занимательная информация по предмету)	Недостаток внимания более способным и одаренным детям

Из сравнения представленных данных видно, что позитивных черт у молодых учителей меньше, чем у опытных. Пролонгированный мониторинг выявил относительно большое число негативных особенностей, которые присущи молодым учителям. Результаты их ранжирования представлены в следующей таблице.

Таблица 20
Особенности стиля
общения начинающих
педагогов

Негативные особенности	Ранговое место
Излишняя резкость тона	1
Малодоступная подача информации	2
Высокомерие	3
Категоричность	4
Назидательность в общении	5
Необъективность в выставлении оценок	6
Неумение работать в роли классного руководителя	7
Излишняя восприимчивость, обидчивость	8
Эмоциональная неуравновешенность	9
Низкая требовательность	10

Склонность к конформизму	11
--------------------------	----

Нами была сделана попытка объяснить причины проявления тех или иных негативных особенностей у начинающих учителей. Так, излишне резкий тон – основной инструмент поддержания дисциплины на уроке (особенно, в классах КРО, где мотивация учения ниже среднего уровня, а также велик процент (37,7%) дезадаптированных детей); стремление учителя “держать дистанцию” между собой и учениками проявляется в высокомерном отношении к учащимся, отсутствии эмпатийности. В целом, резкость тона, высокомерие, категоричность, назидательный тон – элементы авторитарного стиля общения, который широко практикуют молодые учителя. Исследование показало, что в 10 В классе (процент учеников, которые считают, что при общении с ними учитель выбирает авторитарный стиль, составляет 40,9%), отмечается учащение конфликтных ситуаций с учителями, которые носят деструктивный характер. Однако надо отметить, что в классе 9 А, где работают те же молодые учителя, что и в 10 В, стиль общения демократический (это отмечают 64,0 % учащихся от общего числа опрошенных). Такой стиль общения способствует созданию благоприятного психологического климата в классном коллективе и в общении с учителями. Поэтому время адаптационного включения у молодых учителей в 9 А классе сокращается по сравнению классом 10 В. Анализируя последний факт, нам представляется необходимым выделить те корреляционные связи между выбором их стиля общения, уровнем воспитанности и мотивацией учебной деятельности учеников. Конструирование типологий и раскрытие содержания этих факторов будет изложено далее (§ 2.2.).

Выше были показаны интегральные данные, которые были получены при обследовании респондентов на уровне группы. Представляло научный и практический интерес получение сведений о наиболее типичных индивидуальных проявлениях в плане прогрессивной

адаптации и дезадаптации в рамках отдельных персоналий, что позволило бы нам детализировать выявленные затруднения адаптационного характера.

С этой целью было проведено интервьюирование учителей с малым стажем работы. Целью беседы являлось установление сенсорной актуализации как составляющей механизма профессиональной адаптации; определение времени адаптационного включения с учетом валеологического (самочувствие) и психологического (степень дискомфорта) аспектов. Нам представляется полезным сопоставление графиков зависимости степени дискомфорта (СД) и самочувствия учителей в течение всего рабочего дня. Представляем серию графиков (1-6) и интерпретацию полученных данных для наиболее типичных респондентов.

График 1

СТЕПЕНЬ ДИСКОМФОРТА

Год	1		2		3		4		5	
Полугодие	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2

Оценка	2	3	0							
--------	---	---	---	--	--	--	--	--	--	--

САМОЧУВСТВИЕ

Смена	1						2					
Урок	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

Оценка					5	5	5	5	4	3,67	3,34	3
--------	--	--	--	--	---	---	---	---	---	------	------	---



График 2

СТЕПЕНЬ ДИСКОМФОРТА

Год	1		2		3		4		5	
Полугодие	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2

Оценка	3	-3								
--------	---	----	--	--	--	--	--	--	--	--

САМОЧУВСТВИЕ

Смена	1						2					
Урок	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

Оценка					5	4,5	4	3,5	2,5			
--------	--	--	--	--	---	-----	---	-----	-----	--	--	--



График 3

СТЕПЕНЬ ДИСКОМФОРТА

Год	1		2		3		4		5	
Полугодие	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2

Оценка	5	5	2	1	0	0	0			
--------	---	---	---	---	---	---	---	--	--	--

САМОЧУВСТВИЕ

Смена	1						2					
Урок	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

Оценка							5	5	4	4	5	
--------	--	--	--	--	--	--	---	---	---	---	---	--



График 4

СТЕПЕНЬ ДИСКОМФОРТА

Год	1		2		3		4		5	
Полугодие	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2

Оценка	5	4,5	4	3	2	1	0			
--------	---	-----	---	---	---	---	---	--	--	--

САМОЧУВСТВИЕ

Смена	1						2					
Урок	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

Оценка					5,5	3,5	4	3,5	3	2,5	2	
--------	--	--	--	--	-----	-----	---	-----	---	-----	---	--

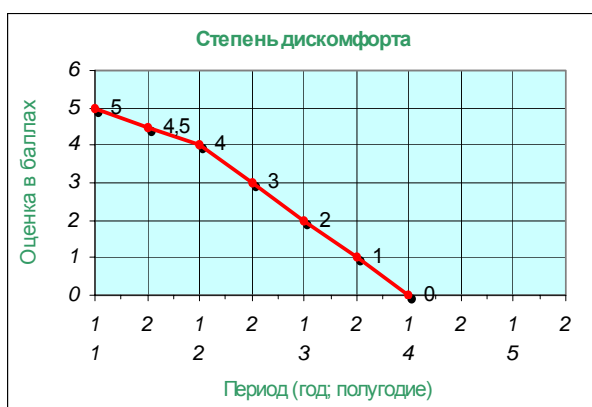


График 5

СТЕПЕНЬ ДИСКОМФОРТА

Год	1		2		3		4		5	
Полугодие	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2

Оценка	5,5	5	4,5							
--------	-----	---	-----	--	--	--	--	--	--	--

САМОЧУВСТВИЕ

Смена	1						2					
Урок	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

Оценка	3,5	4	5	3,5	3,5	3						
--------	-----	---	---	-----	-----	---	--	--	--	--	--	--

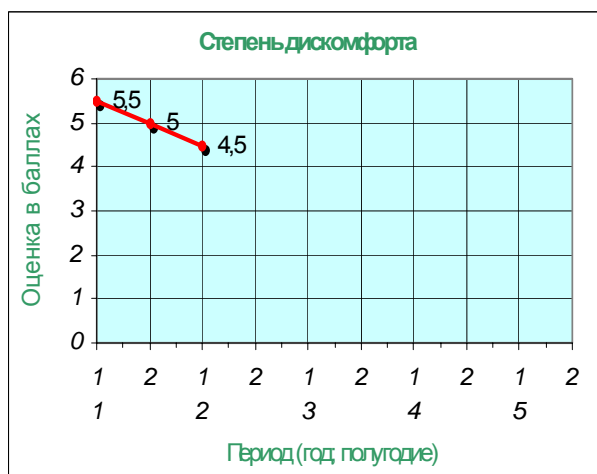
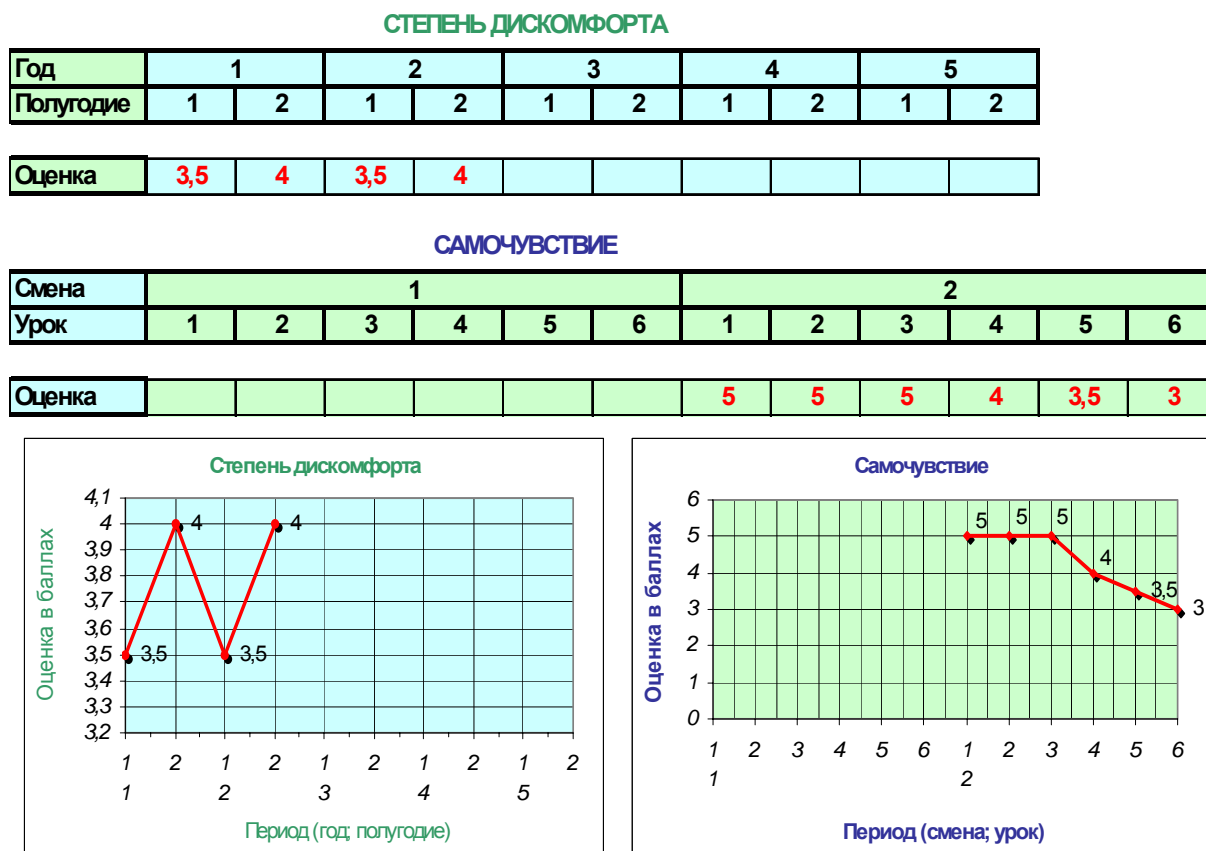


График 6



Интерпретация данных графика 1: учитель трудового обучения «М».

Уровень дискомфорта в первые годы профессиональной деятельности отмечается, как соответствующий 2-м баллам по 5-ти балльной шкале измерений. Сам учитель связывает этот факт с достаточной мотивацией выбора профессии, наличием опытного, доброжелательного учителя – наставника, некоторыми особенностями организации рабочего дня, который включает в себя занятия спортом, предусматривает время для досуговых занятий и т. п. Кроме этого, факторами, благоприятными для процесса адаптации, он считает небольшую наполняемость учебной группы во время занятий, стойкий интерес учащихся к данному предмету.

Учитель отмечает у себя хорошее самочувствие в течение всего рабочего дня, оценивает его на “4-5”. Наибольшую утомляемость отмечает при работе в классах КРО, что обусловлено спецификой контингента.

Интерпретация данных графика 2: учитель математики «В».

Учитель работает в атмосфере дискомфорта среднего уровня. При этом он акцентирует внимание на следующих трудностях: большая учебная нагрузка (24 ч.), формальность помощи учителя – наставника, большое количество классов, в которых работает учитель (с преобладанием классов КРО). Указанные факты побуждают думать о том, что в реальности степень дискомфорта данного учителя гораздо выше, чем он оценивает сам. Таким образом, добавляется еще одна проблема – начинающий учитель не способен объективно оценить стрессогенность некоторых факторов, от которых зависит его психофизическое здоровье (жалобы на быструю утомляемость, усиливающееся чувство тревожности и раздражительности) и продуктивность труда.

Интерпретация данных графика 3: учитель начальных классов «Ц».

Высокий уровень дискомфорта в первый год работы, по его мнению, связан с незнанием педагогического коллектива, затруднениями в бытовой сфере, большой учебной нагрузкой (27 ч.), отсутствием информации о тех проблемах, которые вызывает профессиональная адаптация. Тем не менее, показатель СД этого работника уже на третьем году работы снизился до нуля. Этому способствовали: благоприятный климат в коллективе учителей начальных классов, наличие учителя – наставника, оказывающего полноценную, компетентную помощь, психологическая поддержка в семье, особенности характера (оптимизм, развитое чувство эмпатии, чувство юмора), которые отвечают наибольшим образом требованиям профессии.

В течение всего рабочего дня отмечается хорошее самочувствие.

Интерпретация данных графика 4: учитель иностранного языка «А».

В первые годы педагогической деятельности высокий уровень дискомфорта обусловлен большой учебной нагрузкой, преобладанием в расписании учителя

классов КРО (и, как следствие, отсутствием поддержки со стороны родителей этой категории детей). Плавное уменьшение степени дискомфорта (СД) в последующие годы учитель связывает с наличием компетентного учителя – наставника, психологической поддержкой в собственной семье.

Интерпретация данных графика 5: учитель физики «Н».

Обнаруживает на первом году профессиональной деятельности самый высокий уровень дискомфорта, который в настоящее время снижен с 5-ти до 4,5 баллов. Этот факт объясняется тем, что учитель, имея наставника, не получает от него должной помощи, и его учебная нагрузка составляет 34 ч. Кроме того, учитель признает, что ему интересен только сам предмет. Администраторы, присутствовавшие на его уроках, отмечают уже на данном этапе достаточный профессионализм в плане подачи материала, но в то же время указывают на отсутствие интереса к детям, что совпадает с его собственным мнением.

Интерпретация данных графика VI: учитель русского языка и литературы «М».

Учитель работает в атмосфере дискомфорта высокого уровня (4 балла). Надо отметить, что учитель, проработав 1 год, прервал свою педагогическую деятельность на 2, 5 года. Теперь, снова вернувшись к ней, находится на этапе реадаптации и испытывает те же трудности, что и в первый год работы.

Таким образом, обобщение данных проведенных опытно-экспериментальных исследований позволяет утверждать следующее:

1. Учебно-воспитательный процесс по своему генезису является адаптационным. Уровень адаптивности начинающих учителей и продуктивность их труда, вероятно, связаны напрямую, что требует дальнейших исследований (§ 2.2.).

2. Учителя с высокой мотивацией выбора профессии отмечают более низкий уровень дискомфорта и наоборот.

3. Оптимизм, чувство эмпатии значительно способствуют процессу адаптации и снижают уровень дискомфорта.

4. Время адаптационного включения молодого учителя сокращается при наличии компетентного наставника .

5. Психологический и физический тренинг учителя способствует развитию устойчивых навыков саморегуляции и самоадаптации, что выводит его на требуемый уровень профессионализма.

Известно, что учебно-воспитательный процесс является по своему характеру двухсторонним. Поэтому принято говорить о многогранном взаимодействии учителя и обучаемого. Очевидно, что проблемы их общения, дидактические трудности и другие психолого-педагогические барьеры оказывают прямое влияние на профессиональную адаптацию и продуктивность труда молодого учителя. В то же время учебная успеваемость определенным образом коррелирует с уровнем адаптированности начинающего педагога. Поэтому необходимо проанализировать условия вхождения обучаемых в процесс их взаимной адаптации. С учетом сказанного ниже рассмотрены аспекты учебной деятельности учащихся, вызывающие наибольшие затруднения (п. 2.1.1 – 2.1.3.).

2.1.1. Дидактические затруднения старшеклассников при изучении физики и адаптационные пути их преодоления

Процесс обучения по своему генезису адаптационный, в котором обучаемый приспособляется под педагогические требования педагога. В свою очередь, он строит свою деятельность с учетом возрастной сензитивности и познавательно-адаптационных возможностей учеников. Для эффективной

реализации процесса обучения учителю необходимо владеть информацией о том, какие затруднения испытывают ученики при изучении той или иной дисциплины. Оценив характер этих дидактических трудностей, учитель выбирает из имеющегося арсенала методик те, которые наибольшим образом отвечают уровню возможностей определенного контингента учащихся и анализирует результаты их применения в контексте адаптивного обучения.

Многочисленные исследования ученых [28, 140] подтверждают, что учебная успеваемость учащихся во многом зависит от уровней профессиональной адаптации учителей. Профессиональная деятельность молодых учителей сопровождается методическими и воспитательными ошибками, стрессогенными проявлениями. Логический итог всего этого – психологический дискомфорт взаимодействующих сторон (начинающего педагога и учащихся), ведущий к снижению успеваемости, качества и прочности знаний у обучаемых.

В рамках данной работы рассматриваются и анализируются дидактические затруднения старшеклассников при изучении физики в классической гимназии и педагогические пути их устранения в процессе взаимной адаптации учащихся и учителя – стажера. С целью изучения адаптационных проблем учащихся нами выбраны такие известные методики как анкетирование, беседы и пролонгированное наблюдение. Выборку составили учащиеся четырех 10-х классов в количестве 124 человек и двух 11-х классов в количестве 53 человек.

Результаты изучения адаптационных затруднений старшеклассников в процессе изучения физики отражены в **таблице 21**. Из нее видно, что наименее всего ученики адаптированы к таким видам учебной деятельности как решение физических задач, запоминание основных законов и формул, выведение следствий из законов. Большие трудности для обучаемых представляет то, что молодые учителя склонны излишне научнообразно излагать учебный материал. Затруднения учащихся обнаруживаются при выполнении лабораторных и

практических заданий, в частности, при работе с физическими приборами, расчете погрешностей.

Таблица 21

**Затруднения
старшекласников при
изучении физики [148]**

Виды затруднений	Ранговое место
Процесс решения физических задач	1
Запоминание основных законов и формул, выведение следствий из законов	2
Излишне наукообразный стиль изложения материала молодым учителем	3
Трудности при выполнении лабораторных и практических работ	4
Затруднения при работе с физическими приборами	5
Сложности в восприятии текста учебника	6
Недостаточное техническое оснащение урока физики	7
Большой объем домашних заданий	8

Анализ данных приведенной таблицы показывает, что для повышения уровня адаптации учащихся молодому педагогу необходимо изменить стиль и форму изложения теоретического материала. В значительной степени повысить уровень восприятия учебной информации позволяет применение технологий укрупнения дидактических единиц (УДЕ). Они способствуют снижению нагрузки на память учащихся и активизировать мыслительные процессы, в частности, абстрактное и логическое мышление.

С целью преодоления затруднений в процессе решения физических задач целесообразно использовать методику реализации деятельностного подхода, сущность которой заключена в том, что ученики вначале выполняют задания, представленные в материальной или материализованной форме. Такие задания носят адаптивный характер и подготавливают обучаемых к решению сложных текстовых задач.

Об эффективности применения выше указанных методик с целью повышения адаптационных возможностей учащихся позволяют судить результаты, приведенные в **таблице 22**.

Таблиц
а 22

**Результаты
применения современных
дидактических методик**

Выборка	Скорость выполнения экспериментальных заданий	Качество знаний, %,%	Коэффициент прочности знаний
Контрольная	6 из 10	51,2	0,70
Экспериментальная	9 из 10	67,8	0,83

Из таблицы видно, что применение методик УДЕ и деятельностного подхода позволяет повысить качество знаний на 16,6 % и увеличить прочность знаний учеников. Вместе с этим расширяются границы поля для развития адаптационных способностей учащихся, что положительно отражается на их психологическом состоянии.

Обобщение данных опытно – экспериментальных исследований дает основания сделать следующие **выводы**:

1. Процесс обучения по своему генезису является адаптационным. Учебная успеваемость учащихся во многом зависит от профессиональной адаптации молодого учителя.

2. Учащиеся старших классов испытывают ряд затруднений в процессе изучения физики, которые носят как дидактический, так и адаптационный характер.
3. Применение инновационных методик УДЕ и теории поэтапного формирования умственных действий (теория деятельностного подхода к обучению) позволяет вывести процесс адаптации учащихся на новый качественный уровень, позитивно влияющий как на показатели успеваемости, так и на психологическое состояние обучаемых.

2.1.2. Методологическое обоснование применимости синергетических принципов к теории адаптации в образовании

Профессиональное становление молодого учителя, протекающее по схеме:

адепт → *адаптант* → *интернал* → *мастер*, как уже говорилось выше, сопряжено со значительным числом затруднений психолого-педагогического характера, исследование которых будем проводить в русле *синергетического подхода*.

Сложившееся в последние годы положение с применением идей синергетики в образовательной сфере требует серьезных пояснений и обоснования их внедрения в практику УВП. Поэтому считаем необходимым рассмотреть некоторые положения теории синергетики и осмыслить их применимость к теории адаптации вообще и в образовательной системе, в частности. Основным условием, которое определяет возможность и правомерность обращения к педагогическому потенциалу синергетики, является перманентный кризис всей системы образования. Она в целом подчинена действию законов самоорганизации неравновесных и особых неравновесных систем, находящихся в состоянии неустойчивости, тем самым оправдывая определенную обоснованность и применимость предмета синергетики в этих условиях.

Прежде всего, синергетика восстановила не вполне завершенную картину эволюции. Она описала последовательность функционирования природных эволюционно-адаптационных механизмов, т.н. «эволюционную технологию природы», к которым многие известные исследователи относят и принципы обучения. Синергетическая теория открыла и обосновала конструктивную роль хаоса, воспроизводящего порядок, т.е. особые диссипативные структуры. В результате чего, теперь существует представление об эволюционно-адаптационных механизмах как о некоторой незакономерной

последовательности хаотических и упорядоченных состояниях. В диалектическом взаимодействии «порядка» и «хаоса» образуется все множество разнообразных устойчивых и неустойчивых (или стабильных и нестабильных) состояний сложной равновесной или неравновесной системы. В некоторые периоды при определенных условиях она проявляет автономность и способность к самоорганизации.

Далее проведем аналогии и экстраполяцию идеи синергетики на процессы адаптации субъектов УВП, сознание которых рассматриваем как открытые слабо неравновесные системы. В качестве объекта исследования нами выделена особая категория – начинающие педагоги и их ученики. В случае объяснения педагогических и адаптационных затруднений этой группы респондентов и их дезадаптивных проявлений уместно следующее обоснование. Если система использует обычные механизмы регуляции и стабилизации и не в состоянии погасить отдельные флуктуации, возникающие в результате каких-либо внутренних психических процессов или возмущающего воздействия среды и, если они угрожают ей разрушением (профессиональная регрессия, склонность к неврозам, снижение работоспособности и т.п.), то система может использовать более прогрессивные радикальные природные или искусственно созданные механизмы. В этом проявляется ее способность к самоорганизации. Как правило, они связаны с понятием «нелинейности». Вместе с тем нелинейность характеризуется «пороговыми» состояниями в тех случаях, когда некоторые отдельные параметры системы достигают критических значений (резкое повышение уровня стресса, невротизация и т.д.). В такой ситуации система способна увеличить свою чувствительность и иногда неадекватно реагировать на воздействия. Указанные события могут развиваться спонтанно и лавинообразно. Если они происходят «за порогом», то носят название «режимы с обострением». К таковым мы будем относить дезадаптацию и реадаптацию работника.

Равновесные и слабо неравновесные системы (в частности, сознание и мотивация молодых педагогов и их обучаемых) подчиняются детерминистическим законам и являются управляемыми. Флуктуации, которые возмущают обычное состояние таких систем вследствие действия отрицательной обратной связи постепенно затухают. Поэтому они могут считаться контролируемыми.

Затруднения, которые испытывают начинающие педагоги в профессиональной деятельности, относятся к такого рода флуктуациям. Системы с нелинейными состояниями, в которых они могут усиливаться и доминировать, утрачивают самоконтроль и способность к самоорганизации. Такие процессы происходят с молодыми учителями, которые находятся на грани гиперстресса (состояния высокого уровня стресса) и дезадаптации, т.е. в режиме с

обострением. Их механизм с высокой степенью достоверности объясняет синергетика. В рамках этой теории значительно облегчается понимание напряженных состояний, характерных для образовательного процесса. К их числу можно с большой достоверностью отнести и периоды первичной профадаптации молодых учителей. Эти режимы – есть причины перегрузок и случаев стрессовой патологии участников учебно-воспитательного процесса.

При любом виде профессиональной деятельности начинающих педагогов имеет место нелинейная положительная обратная связь. Нелинейность ситуации находится в корреляционном отношении с неопределенностью и необходимостью выбора способа действия и переориентации сознания, способность к которому следует рассматривать необходимым качеством индивида (назовем ее *адаптационной*), находящегося в ситуации повышенного напряжения или в режиме с обострением. Применяя категории синергетической теории, можно сформулировать адаптационные способности как самоорганизующуюся структуру психофизиологических, социальных, интеллектуальных, эмпатийных и креативных свойств личности, от доминирования и вариативности которых зависит глобальная приспособляемость к условиям жизнедеятельности. Далее будем ссылаться именно на эту трактовку как базовую.

Особую проблему представляет поиск т.н. «управляющих параметров», компенсирующих нелинейность и неравновесность образовательных систем. Здесь же необходимо решать вопрос о создании условий для их самоорганизации. В нашем случае – это условия, оптимизирующие адаптационные состояния педагогов-стажеров.

Проанализируем вначале характерные особенности *профессионально-адаптационных затруднений (ПАЗ)*, выявленных в ходе ОЭР, т.е. тех пороговых состояний, которые могут испытывать в той или иной степени начинающие педагоги. Определим их влияние на процессы профадаптации и наметим пути преодоления таких барьеров. Прежде всего дадим определение феномена *профессионально-адаптационного затруднения*, используя термины синергетической теории. Это – специфическое пороговое состояние, препятствующее оптимальному течению адаптационных процессов и выводящее систему из равновесия. Можно сказать, что ПАЗ является флуктуацией, стремящейся вернуть системе нелинейные характеристики.

Определим их свойства и назовем характерные особенности. Затруднения имеют две функции – позитивную и негативную. *Позитивная* выражена в том, что некоторый адаптационный барьер, который существует в деятельности молодого педагога, позволяет учителю реально и адекватно оценить собственные успехи и отметить ошибки и просчеты

своих учащихся, проанализировать их трудности. Назовем ее *показательной* или *сигнализирующей*. Однако при этом необходимым условием является высокий уровень рефлексии начинающего учителя, а также его объективная самооценка. Иначе говоря, затруднение – есть предпосылка для возникновения проблемной ситуации, решение которой стимулирует развитие творческой активности и может считаться фактором активации интеллектуальной деятельности педагога-стажера, что само по себе является первым шагом на пути увеличения его адаптационного потенциала.

Однако в ходе исследований у нас сложилось твердое убеждение, что доминирующая функция ПАЗ – *негативная*. Об этом свидетельствуют данные ОЭР, приведенные на с. 73. *Деструктивное* начало затруднения очевидно, поскольку зачастую они приводят к распаду, остановке профессиональной деятельности, а в целом, к дезадаптации личности педагога. Иными словами, в пороговом состоянии система подвержена усилению флуктуаций, «расбалансировке», приводящей к ослаблению ее защитных механизмов и выводу из строя отдельных составляющих. Определим такую функцию как *дезадаптирующую*, т.е. снижающую способность приспособления системы к неблагоприятным отклонениям и усиливающую ее неравновесность и нелинейность.

Ниже приведем схему, отражающую функции затруднений в профдеятельности молодого учителя.

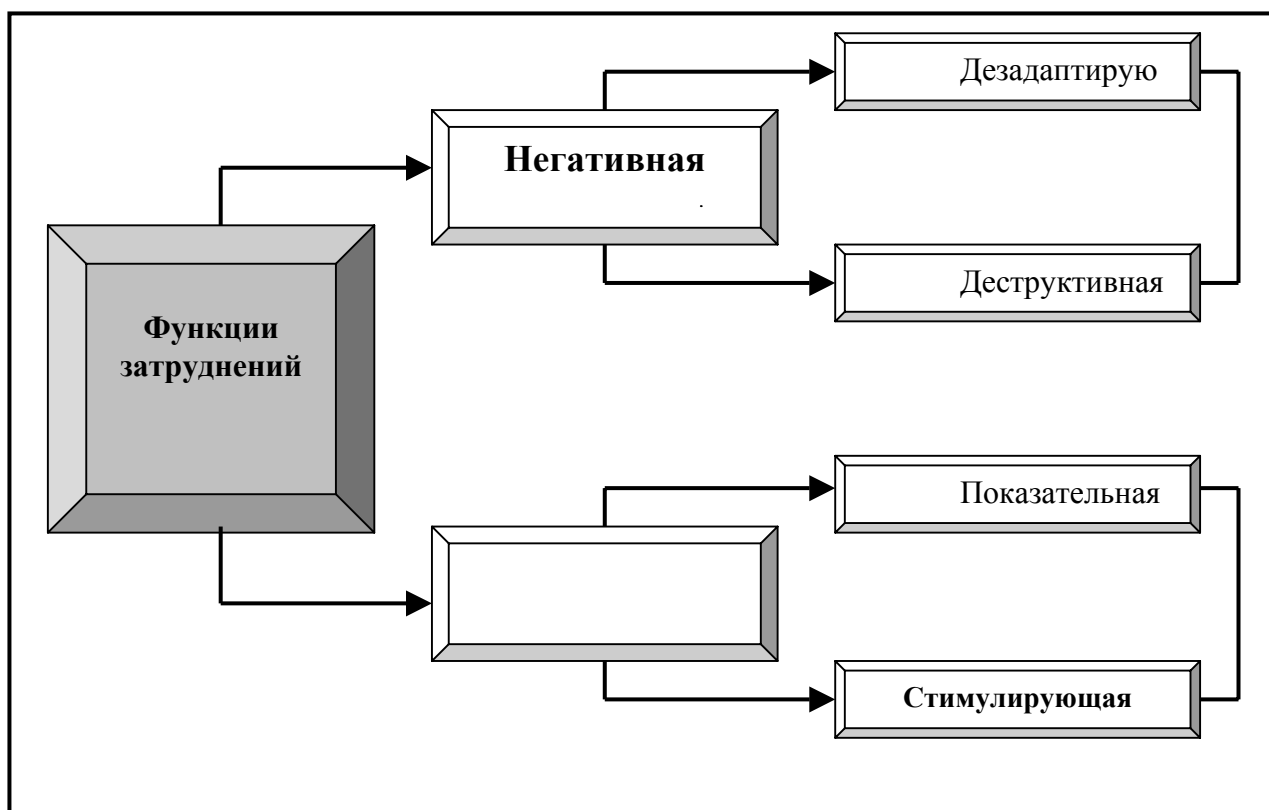


Рис. 10. Функции профессионально-адаптационных затруднений.

Затруднения в деятельности, перечисленные начинающими педагогами, настолько многообразны и различны, что изучение их по отдельности не представляется возможным. Поэтому для получения целостной картины этого феномена объединим их в смысловые группы на основе определенного признака.

2.1.3. Основные группы ПАЗ в деятельности начинающего педагога современной школы

В процессе исследований, которые опирались на такие методы как анкетирование, опрос, целенаправленная беседа с респондентами выявлены приведенные ниже области.

1. Возрастная – связана с преодолением трудностей общения, обусловленных особенностями возраста педагога. Они заключены в специфической необходимости постоянного личностного и профессионального саморазвития и самоутверждения, интроспекции молодого учителя. Пролонгированное наблюдение показало (с. 78), что в большинстве случаев психологические контакты учащиеся легче и более безболезненно устанавливают с учителями, стаж педагогической работы которых превышает 7-10 лет. Это объясняется тем, что новообразования личности в молодом возрасте не всегда коррелируют с теми качествами личности и характера, которые важны для процесса профессиональной адаптации начинающего специалиста.

2. Группа затруднений, связанная с реализацией межличностных отношений:

- а) в общении с учащимися;**
- б) в коллективе сотрудников.**

В основе межличностных отношений лежит система оценочных суждений, базирующихся на понятиях «симпатия» - «антипатия»; «принятие» - «непринятие» и т.п. Совпадение ценностных ориентаций участников общения, судя по данным ОЭР (например, высокий уровень

воспитанности учеников), существенно облегчают взаимодействие. Напротив, расхождение индивидуальных и, в частности, когнитивных стилей является той флуктуацией, которая может нарушить равновесие всей системы в целом. В дальнейшем это приводит к распаду взаимодействия и отказу от общения.

а) Отмечено, что молодые педагоги осуществляют свою деятельность в атмосфере повышенной конфликтности. В основном, причины разногласий и конфликтов определяются низким уровнем воспитанности (УВ) обучаемых. Так, в экспериментальных классах, где у учащихся при тестировании обнаружен высокий уровень воспитанности (8,6 балла из 10), молодые педагоги называют цифру 2-3 незначительных конфликтных ситуации. В тех группах, где УВ низок (5,1 баллов из 10), начинающие педагоги фиксируют в учебном процессе 5 и даже 6 сложных напряженных моментов в течение недели.

Учителя-стажеры отмечают, что самый высокий уровень конфликтности наблюдается в ученических группах с разным национальным составом.

б) Особый аспект рассматриваемой проблемы – взаимоотношения молодого учителя с представителями педагогического коллектива образовательного учреждения и их взаимовлияние в процессе совместной деятельности. В ходе исследований (с. 73) установлено, что начинающие педагоги в большинстве случаев (68,4 %) недовольны отношением к себе со стороны администрации и коллег. Сложность их адаптации в первые годы профдеятельности обусловлена еще и отсутствием эффективного наставничества. Молодые учителя осознают необходимость усиления профессиональных контактов, но в то же время испытывают дефицит знаний по практическим вопросам данной проблемы.

Восполнению недостающей информации и приобретению навыков общения в коллективе способствует включение педагога – стажера в

инновационную деятельность школы. Работа учителя в таком режиме требует от него усиления креативных способностей, подчинения правилам конвенциональных отношений при реализации общих экспериментальных задач, перестройки интеллектуальной деятельности в направлении реструктуризации образовательных целей, методов и подходов. Вариативность проблемных ситуаций, возникающих в этом процессе соотносится с позитивным значением данного типа затруднений, поскольку перечисленные характеристики, исходя из данного нами определения, способствуют повышению качества общения и снижения конфликтности как показателей адаптивности педагогических работников с малым стажем.

Процедура вхождения начинающего педагога в инновационную деятельность образовательного учреждения как одно из условий оптимизации управления процессом профадаптации, рассматривается в § 2.3. (с. 126).

Перейдем к рассмотрению следующей области ПАЗ.

3. Группа индивидуально-психологических затруднений в процессе профадаптации.

Эта область является наиболее сложной для исследования, поскольку, во-первых, самооценочные суждения всегда субъективны; во-вторых, эта проблема многогранна, т.к. она – есть результат взаимосвязи и взаимодействия, по меньшей мере, четырёх блоков (рис. 11).

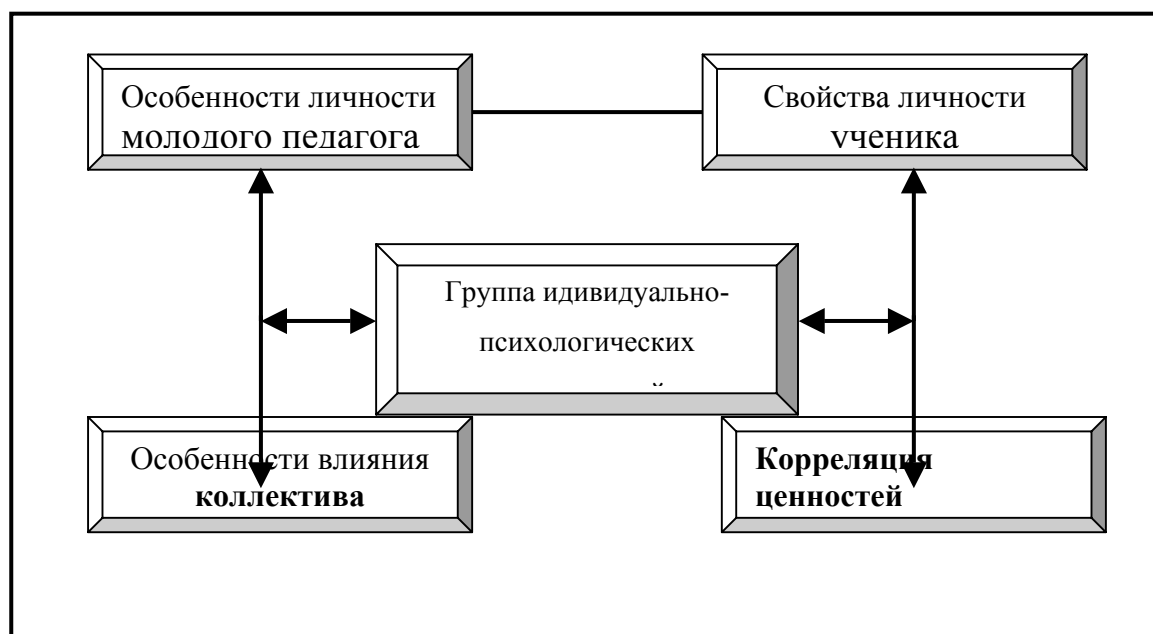


Рис. 11. Комплекс индивидуально-психологических барьеров учителей-стажеров.

К числу индивидуально-психологических характеристик молодого учителя будем относить наиболее важные из них:

адаптивность;

эмпатийность;

эмоциональная стабильность;

коммуникабельность;

экстра- или интровертированность;

когнитивный стиль.

Психолого-педагогические барьеры, объединенные в эту группу, в значительной степени обусловлены отдельными чертами обучаемых (недостатками в их характере, пробелами в семейном воспитании, склонностью к подражанию негативным образцам поведения). Самой сложной проблемой для молодого учителя является соотнесение качеств собственной личности с психологическими характеристиками учеников и в, последующем, моделирование процесса индивидуализации учебно-воспитательных воздействий. Поиск способов такого рода корреляции осложняется многопараметричностью этой задачи.

4. Комплекс этно-социокультурных трудностей.

Адаптация – сложный, многофакторный феномен, проявления которого исследуются в различных сферах деятельности человека, в частности, в системах образования. Особую важность эта проблема приобретает в учреждениях с дифференцированным национальным составом учащихся или определенной этнической направленностью.

Рассматривая данный вопрос, необходимо учитывать тот факт, что на сегодняшний день реально существуют проблемы эмигрантов, беженцев, вынужденных мигрантов. По данным миграционной службы

(МС) в России на начало 1999 г. официальный статус вынужденных переселенцев получили

1 100 000 чел. В 2000–2001 гг. их число незначительно уменьшилось.

В периферийных областях наблюдается аналогичная обстановка. Из информационных источников МС Курганинского района (Краснодарский край), в 2001 г. из различных регионов России (в том числе из Чечни и Карачаево-Чекессии) переселились 684 человека. Из них русских – 568, армян – 67, украинцев – 17, ассирийцев – 9 чел.). Из бывшей союзной республики Армении эмигрировали 100 чел. (армян – 95, русских – 5 чел.; из Грузии – 92 чел. (русских – 42, грузин – 22, армян – 18, украинцев – 6 человек).

Процесс адаптации учащихся к новой социальной и природной среде, иному образу жизнедеятельности усложняется этническими особенностями региона, с которыми сталкиваются субъекты УВП. Ухудшающееся экономическое положение и обострение межнациональных отношений, смешанность национального состава учащихся приводят к повышению уровня стрессогенности обучения и порождают массу адаптационных затруднений. Это подтверждается следующими фактами. Многочисленные опросы респондентов – учителей средних общеобразовательных школ, гимназий и лицеев позволяют выделить основные из барьеров, возникающих при работе с многонациональным составом обучаемых, влияющих на взаимоадаптацию в таких коллективах:

- *трудности в реализации целей воспитания;*
- *проблемы коммуникативного взаимодействия учителей с учащимися и их родителями – представителями других культур;*
- *осложнения во взаимоотношениях между учениками;*
- *низким (или полным) отсутствием знаний по предметам;*
- *неудовлетворительной разговорной речью на русском языке и т.д.*

Первая из выше названных особенностей связана с различием в традициях обучения и воспитания различных культурно-национальных групп. Вторая также носит комплексный характер и определяется теми коммуникационными единицами, которые транслируют друг другу участники общения. Кроме этого многие учителя отмечают, что на практике нередки случаи отсутствия у обучаемого навыка владения основным (статусным) на данной территории языком. В такой ситуации происходит личностная дезадаптация учащегося, возможны осложнения при его текущей и итоговой аттестации.

В связи с выше сказанным, перед администрацией, преподавателями образовательных учреждений возникает ряд вопросов, касающихся оптимизации адаптационных процессов взаимодействующих сторон. Эта область затруднений связана со спецификой этнического сознания, стереотипами, установками ее социального и культурного развития.

Трудности общения в этой сфере преодолимы, если:

- *их особенности отрефлексированы (осознаны и приняты) педагогом;*
- *учитель обладает способностью контролировать процесс общения;*
- *регламентирует его рамками тех конвенциональных отношений, которые предполагаются конкретным образовательным учреждением.*

В русле инновационного направления педагогики – синергетики, сознание учителя может рассматриваться как система, способная к самоорганизации. В ней основной фактор развития – *внутренний*. Процесс эволюции такой системы регулируется следующими личностными структурами: критичность, мотивирование и рефлексия. К ним можно отнести и такое сложное специфическое образование как *адаптационные способности*. Именно эта структура содействует приспособлению педагога к новым ориентирам, к режиму осмысленного автономного поиска оптимального решения учебно-воспитательных задач. Активизация адаптационного потенциала учителя является необходимым условием эффективной

деятельности в такой сложноорганизованной системе образования как национально-ориентированная с дифференцированным или смешанным составом обучаемых.

В рамках усиления адаптивности становится важным развитие у педагогов следующих качеств:

- *стремление к изучению и познанию истории и образования других народов;*
- *толерантность;*
- *позитивное восприятие другой этнокультуры;*
- *эмпатийность.*

Учителя, как инициаторы и субъекты учебно-воспитательного процесса, в наивысшей степени обладающие перечисленными характеристиками оптимизируют адаптационные свойства учащегося и сводят к минимуму возможность дезадаптационных проявлений.

5. Группа затруднений, связанная с превышением учебной нагрузки молодого учителя.

Анализ опросов и записей бесед с начинающими учителями позволяет выделить особую категорию профессионально-адаптационных затруднений, к числу которых относятся:

- *их перегрузка, т.е. построение штатного расписания, предусматривающего работу учителя-стажера более 18 часов в неделю;*
- *вовлечение его в воспитательную деятельность уже на первом году работы, т.е. когда администрация вменяет ему в обязанности кроме учебной нагрузки еще классное руководство.*

Представим данные микроисследования, проведенного среди начинающих учителей городских и сельских школ. Выборка составляет 146 молодых специалистов. В результате их тестирования отмечены ряд особенностей:

- **перегрузки чаще наблюдаются в учебных заведениях города;**
- **напротив, молодые учителя малокомплектных сельских школ по причине малой занятости вынуждены устраиваться на вторую работу;**

■ **встречаются ситуации, когда один учитель ведет одновременно несколько предметов.**

Процент молодых учителей, занятость которых более 18 ч в

Город Село
87,7 21,4

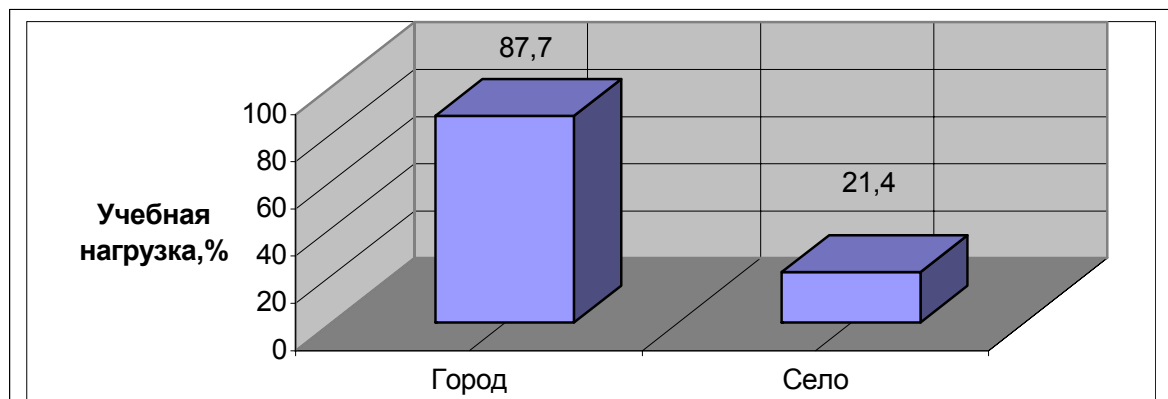


Рис. 12. Занятость молодых учителей городских и сельских учебных заведений.

Нами выявлены причины, по которым занятость молодых педагогов превышает 18 ч в неделю (табл. 23).

Таблица 23

Причины превышения учебной нагрузки учителей-стажеров

№ п/п	Причины	Ответы респондентов, %
1.	Решение администрации учебного заведения	72,6
2.	Специфика учебно-воспитательного плана	64,2
3.	Особенности базового образования молодого педагога	24,1
4.	Пожелания самих учителей-стажеров	56,4

Проведенный компаративный анализ данных таблицы с учетом мониторинга деятельности молодых учителей позволил заключить следующее. Приказ администрации школы становится основным и решающим фактором, влияющим на распределение учебной нагрузки начинающего специалиста. Молодой учитель в большинстве случаев помимо дидактических функций выполняет еще и обязанности классного руководителя. Дефицит времени, возникающий в такой ситуации и

формальность помощи наставника, не позволяет качественно их выполнять.

Специфика учебно-воспитательного плана работы также накладывает определенный отпечаток на деятельность начинающего учителя. Так, в его структуру могут входить различные виды факультативных занятий, которые требуют, возможно, еще большего времени на подготовку, чем дисциплины, прописанные в учебном плане. Отмечено, что стало привычным включать в учебный план такие учебные предметы как: МХК (мировая художественная культура); религия; экономика и пр. Естественно, что их преподают учителя, уже имеющие собственную учебную нагрузку по основному предмету.

Как видим, причина трудностей, связанных с превышением времени занятости учителя-стажера, отчасти кроется в неправомерности действий руководителей школ, допускающих перегрузку начинающего специалиста. Иногда некорректного формирования расписания учебных занятий избежать не удастся по причине перегруженности самого учебного заведения. И, наконец, зачастую молодые учителя сами стремятся работать на 1,5-2 ставки из-за низкой заработной платы. Однако главная, по нашему мнению, проблема заключена в том, что расчет нагрузки педагогов России строится на совершенно иных принципах, чем в странах Запада, где подобные ситуации практически исключены.

Рассмотрим и проанализируем эти отличия. Во-первых, в большинстве зарубежных стран занятость учителей рассчитывается не в недельном, а в годовом измерении. Во-вторых, устанавливается его годовое рабочее время (annual teacher's workin time) и время преподавания, т.е. собственно учебная нагрузка (teaching time), занимающего определенный процент от первого. Другими словами, в основу нормирования положено не число уроков, которые учитель должен провести в течение недели (как в России), а количество обязательного

времени, выраженное в астрономических часах, которые он находится в учебном заведении, аналогично с рабочим временем служащих в других отраслях экономики.

Выяснено, что учебная нагрузка учителей может зависеть от типа школы: в некоторых странах в старших классах средних профессиональных школ они заняты больше, чем в общеобразовательных того же уровня. В частности, в Финляндии и Швеции специально выделяется обязательное количество часов на повышение профессиональной квалификации и выполнение обязанностей по школе; в Шотландии – на работу с родителями и повышение уровня педмастерства. В Англии решение этих вопросов – прерогатива руководителя учебного заведения.

Приведем в таблице примеры нормирования учебного времени в ряде стран.

Таблица 24
Нормирование недельной учебной нагрузки
в странах дальнего зарубежья

№ п/п	Страна	Общее время работы, ч	Норма обязательного присутствия в учебном заведении, ч
1.	Испания	37,5	30,0
2.	Нидерланды	40,0	15-20
3.	Бельгия, Шотландия	40-50	26-28
4.	Ирландия	45-50	28,3
5.	Греция	45-50	30
6.	Англия	50-60	35-38
7.	США	С 8 до 16 часов – полный рабочий день	

Оставшиеся часы должны использоваться на индивидуальные занятия с учащимися, руководство их учебной деятельностью, их профориентацию, на участие в работе методических объединений, в заседаниях коллегиальных органов управления школой. Таким образом,

можно определить факторы, от которых зависит уровень учебной нагрузки учителя:

- *уровень учебного заведения;*
- *категория учебных дисциплин;*
- *уровень профессионального образования;*
- *стаж работы и возраст учителя.*

За рубежом почти все выше перечисленные аспекты учитываются и ситуации с перегруженностью педагогических кадров крайне редки.

Таким образом, компаративный анализ представленных фактов позволяет обобщить их в виде схемы на рис.13.

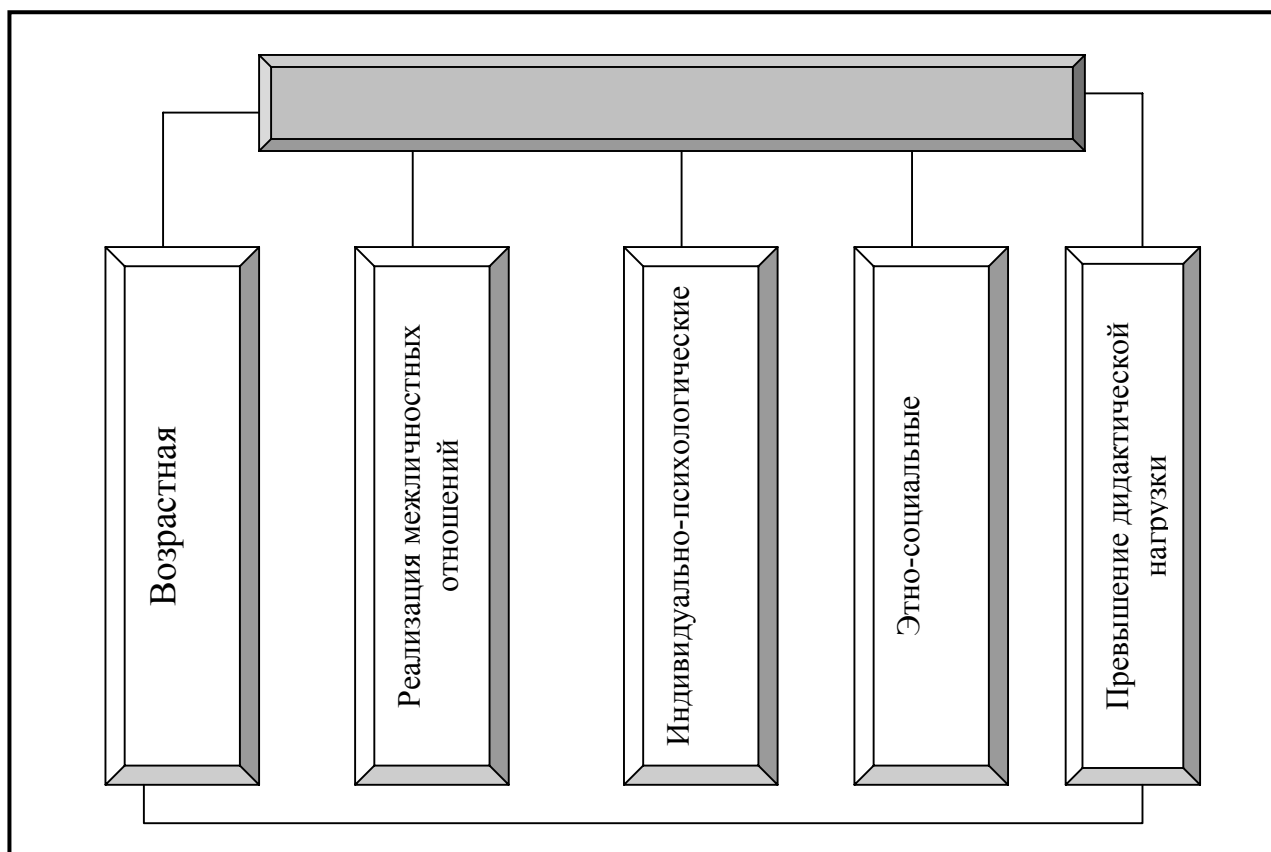


Рис. 13. Основные группы ПАЗ начинающих педагогов.

§ 2.2. Факторы и стадии профессиональной адаптации

начинающих педагогов условиях модернизации образования

В § 1.2. были перечислены компоненты профессиональной адаптации.

Однако автор [27] справедливо отметил, что количественно – качественный их состав будет со временем дополняться и видоизменяться. Наша ОЭР вскрыла наличие новых видов. В частности, комплексным методом исследования показано, что адаптационный процесс содержит в себе группу ранее не изученных параметров.

К их числу относятся следующие:

- ◆ гендерный аспект (половые различия);
- ◆ адекватность самооценки собственной личности молодого педагога и оценки его деятельности извне;
- ◆ влияние доминирующего типа интеллекта;
- ◆ качество соматического здоровья, психологическое состояние и сформированность “Я-концепции” участников процесса взаимной адаптации (валеологическая составляющая).
- ◆ философская компонента профессиональной адаптации.

Рассмотрим и проанализируем каждый из них более подробно.

2.2.1. Гендерный аспект адаптации.

В современной педагогической науке все чаще заявляет о себе новый феномен. Он заключается в изменении многих стереотипов поло-ролевой идентификации общества. Как известно, антропология, педагогика, психология, медицина и другие науки о человеке до настоящего периода времени были ориентированы на «маскулинный подход» в исследовании личности. Сейчас же постепенно начинает переосмысливаться роль женщины в разных сферах общественной деятельности и соответственно, изменяются подходы к изучению деятельности представителей обоих полов.

В таких условиях фактор пола (*гендер*) является важным компонентом НИР в области социально-педагогических наук. В большинстве стран мира гендерные исследования активизированы уже давно. За рубежом насчитывается ряд результативно работающих научно-

исследовательских центров и лабораторий. В частности, более 1000 университетов и колледжей Северной и Южной Америки предлагают своим студентам лекционно-практические курсы по различным аспектам этой проблемы. Для науки Западной Европы гендерная педагогика – это сложившееся и устойчивое направление, широко апробированное на практике.

В отечественных публикациях эта тема освещается, на наш взгляд, недостаточно. Подтверждением тому является тот факт, что в последнем издании Российской педагогической энциклопедии вообще отсутствует понятие «гендер». Следовательно, оно нуждается в разработке и дальнейшем расширении.

В основе гендерных исследований лежит комплекс знаний, представленных различными научными областями: биологией, генетикой, антропологией, психологией и педагогикой. В своих работах, посвященных этой проблеме, В.А. Геодакян обосновал, что женский пол является хранителем генетической памяти и ориентирован на «выживаемость», иначе говоря на *приспособление, т.е. адаптацию* к окружающей обстановке. Мужской пол он ассоциирует с «экспериментатором» природы: легко теряет старые качества и приобретает новые признаки, направлен на прогресс. Женский пол выполняет функцию сохранения и закрепления признаков и передачу их по наследству. Мужской – поиск и изменение, разнообразие потомков, среди которых когда-либо появится тот, кто придаст вектору эволюции новое генетически выгодное направление, обеспечит *приспособляемость к новым ситуативным изменениям*. Таким образом, качества приспособляемости представлены в генетическом аппарате обоих полов, хотя они принципиально различны.

Это обстоятельство во многом объясняет различие путей развития личности мальчиков и девочек. Оно обуславливается кроме этого неидентичным функционированием отделов головного мозга. Уже к

первому году жизни проявляются различия в их психике. Замечено, что игры девочек основаны на конструировании межличностных отношений и не содержат условных ограничений, т.е. правил. Мальчики же всегда регламентируют свою игровую деятельность определенными конвенциональными нормами. Правила и философия игры, усвоенные ими в детстве, трансформируются в мужской характер и реализуются затем в профессиональной деятельности. Женщины и потом воспринимают ее как механизм межличностных отношений, а не как строго регламентированный и упорядоченный процесс. Поэтому они могут изменить «правила», т.е. установленные способы действия, что порождает конфликты. Примером этому может служить повышенный уровень конфликтности в преимущественно женском, например, педагогическом коллективе.

В связи с выше указанными фактами рассмотрим вопрос учета начинающим педагогом психологических различий учащихся обоих полов в учебном процессе. Пролонгированный мониторинг в рамках ОЭР показывает: в основном, учителя при объяснении нового материала ориентируются на женскую половину класса. По их мнению, поведением девочек легче управлять, т.к. они послушны, внимательны и сравнительно быстро могут воспринимать довольно большой объем информации. В то же время мальчики, мало реагируя на объяснения учителя, исследуют ближайшую территорию, (оправдывая свою предрасположенность к поисковому поведению). Их когнитивная сфера сосредоточена на собственных действиях и их результате. Взаимоотношения с окружающими не имеют для них принципиального значения и принимаются во внимание лишь по причине того, что они влияют на конечный результат их деятельности.

Девочки обладают высокой скоростью усвоения информации, но в сравнении с мальчиками не достаточно ее анализируют, стремясь просто

выдать какой-либо ее объем. Таким образом, *представители мужского пола, обладая аналитическим мышлением, более склонны решать исследовательские задачи.* Однако в рамках классно-урочной системы реализовать их достаточно сложно. Следовательно, мальчики, подростки, юноши большей частью развиваются за пределами класса, школы и т.п.

Лонгитюдные исследования показали, что учащиеся разных полов неодинаково проявляют качества своей личности и в группе. Девочки (девушки) стремятся к сотрудничеству, у них не доминирует потребность в лидерстве. Учащиеся мужского пола, напротив, стремятся к нему и категорично игнорируют аутсайдеров.

Дифференцированное отношение у учащихся разных полов наблюдается к конфликтной ситуации. При ее возникновении юноши сравнительно быстро находят выход; девушки – выражают обиду и протест, отказываются от дальнейших совместных проектов. В восприятии внешних сигналов у тех и других также имеются немалые различия. Для юношей важно, чтобы учитель комментировал и аргументировал условия и правила деятельности. Девушкам не обязательна четкая пошаговая алгоритмизация. Важным для них является получить задание и вызвать к себе эмоциональное расположение учителя. Беседа используется ими для установления социальных связей и формирования сплоченности группы с целью достижения собственных целей и повышения качества результата своей работы. Юноши также используют общение как инструмент реализации эгоистических потребностей, но для этого они применяют несколько иные методы (приближение к авторитету, стремление занять лидирующее положение и т.п.). Сопоставим некоторые свойства личности учащихся обоих полов (табл. 25).

Характеристики отдельных сторон личности старшеклассников
(гендерный аспект)

№ п/п	Юноши	Девушки
1.	Поисковое поведение, включая лидерство	Высокая приспособляемость к внешним условиям
2.	Высокая интеллектуальная активность в проблемных и напряженных ситуациях	Неадекватная реакция на конфликт, уход в себя и т.д.
3.	Склонность к риску, бескомпромиссность	Потребность в социальных связях
4.	Аналитическое мышление и способность к принятию нетрадиционных решений	Повышенная скорость усвоения информации
5.	Планирование собственной деятельности	Потребность в высокой оценке качества работы

Перечисленные факты свидетельствуют о том, обучение разнополюх учащихся должно проводиться по разным схемам с учетом их биологических и психологических особенностей. Например, старшеклассников-юношей педагогам необходимо адаптировать к таким видам деятельности как:

- алгоритмизация отдельных действий – элементов УВП;
- выбор способов оптимизации межличностных отношений в малых и больших группах;
- участие в процессе общения с целью увеличения эмпатийности, а не для реализации эгоистичных потребностей.

Девушки менее всего приспособлены к таким компонентам учебно-воспитательного процесса как:

- анализ получаемой информации и ее количественно-качественная обработка. (Заметим, что абсолютное большинство победителей олимпиад по предметам естественно-научного цикла составляют юноши, а не девушки);
- поиск путей выхода из конфликтов и четкая регламентация собственной деятельности.

В последнее время в рамках теории гендерной педагогики многие исследователи (С.Л. Рыков, С.В. Ушакин, И.Д. Фруммин) рассматривают вопрос о «раздельном обучении». Одни склонны видеть позитивные стороны подобного преобразования, другие – напротив. Представим эти

противоположные мнения (табл. 26).

Таблица 26

Отношение к идее раздельного обучения

№ п/п	М н е н и я	
	противников	сторонников
1.	Порождает множество поведенческих проблем, в частности, формирование закомплексованных, не умеющих координировать в дальнейшем отношения, мужчин и женщин	Различные темпы возрастного развития приводят к необходимости <i>адаптации</i> методов преподавания к учащимся разных полов
2.	Стремление подчинить все проявления человека исключительно рациональным началам	Различные способы восприятия учебной информации
3.	Проявление несвободы над личностью	Возможность более обособленной индивидуализации обучения
4.	Между разнополами учащимися существует позитивное соперничество, стимулирующее УВП	Обостренное чувство застенчивости, выражающееся в том, что учащиеся юноши не решаются выбирать для изучения дисциплины гуманитарного цикла, а девушки – напротив, естественно-научного
5.	Совместное обучение вызывает потребность в повышении общекультурного и эстетического уровня	

Назовем причины, которыми авторы мотивируют отказ от совместного обучения разнополых учащихся и отдают приоритет первому. Опросы, проведенные в английских школах, свидетельствуют о том, что мальчики (юноши) в смешанных классах не всегда решаются обнаружить и проявить интерес к гуманитарным дисциплинам, а девушки – к техническим, поскольку это противоречит их природной направленности. Приводятся данные об успеваемости: в однополых школах она значительно выше (1,5-2 раза), чем в разнополых. Наконец, при раздельном обучении дети значительно реже переживают состояние дискомфорта и стресса.

У родителей идея такого типа обучения вызывает противоречивое отношение. Однако многие ее поддерживают. Всего 20 % учеников

московских школ ее проигнорировали. Хотя стоит отметить, что пока они воспринимают проблему в игровой форме. В некоторых областях данный проект нашел практическую реализацию. Например, в Ставрополье 131 учебное заведение должно перейти на раздельное обучение в ближайшие годы.

В элитарных образовательных учреждениях, в которых главным показателем является высокое качество знаний, возможно, такой переход оправдан. Однако, по нашему мнению, в массовых школах практиковать его не следует, поскольку осуществляя формирование классов по признаку пола, педагоги усложняют течение *взаимной адаптации* учеников в дальнейшем. В результате будущие потери могут превзойти позитив раздельного УВП. Названные выше обстоятельства и факты позволяют заключить:

- *учащиеся обоих полов имеют специфичные предпосылки к развитию адаптационных способностей;*

- *поло-ролевая идентификация способствует усилению адаптационного потенциала в том случае, если методы обучения и воспитания дифференцируются по гендерному фактору;*

- *раздельное обучение должно рассматриваться как средство повышения качества УВП (в основном, для элитарных учебных заведений), а не в качестве инструментария для оптимизации параметров профадаптации.*

В целом, поставленная проблема требует специального исследования, т.к. имеет самостоятельное научное и практическое значение.

2.2.2. Влияние комплексной оценки деятельности молодых учителей на процесс профадаптации [147]

Одним из **факторов**, оказывающих значительное влияние на процесс адаптации начинающего учителя, является интегральное мнение школьного коллектива о работе молодого учителя и то, как он сам оценивает свою профессиональную деятельность. Представляет определенный интерес рассмотрение следующей проблемы: в какой плоскости будет протекать адаптационный процесс начинающего учителя в случаях, смоделированных на схеме «Варианты внутренней (1) и внешней (2) оценки адаптации начинающего учителя» (рис. 14).

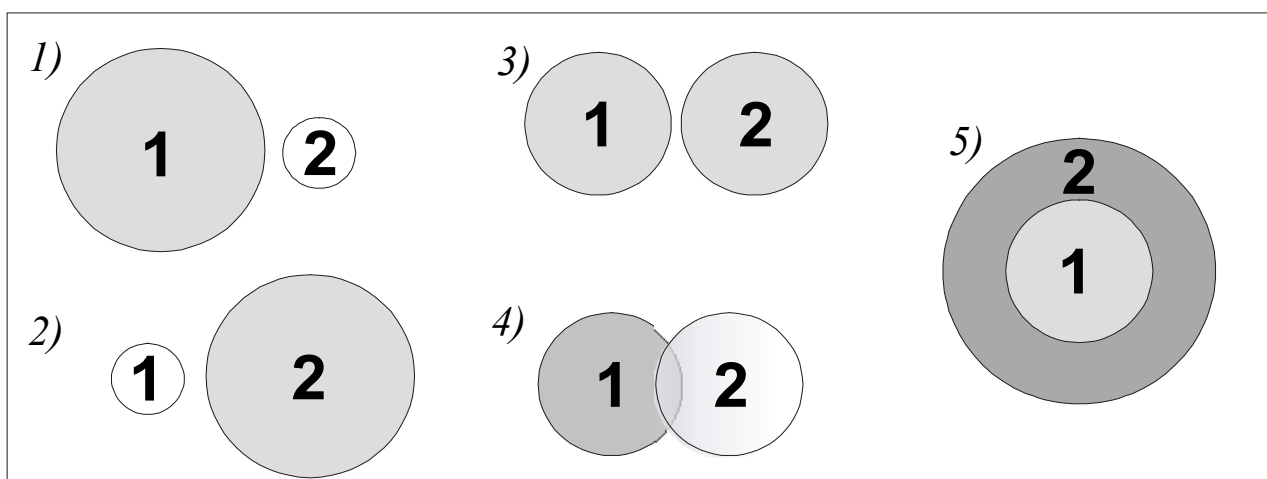


Рис. 14. Варианты внутренней (1) и внешней (2) оценки адаптации начинающих учителей.

Проанализируем аспекты рассматриваемой проблемы:

- 1) имеет место только внутренняя оценка, а внешняя не анализируется субъектом деятельности - начинающим педагогом;
- 2) существует только внешняя оценка деятельности начинающего учителя, имеющего невысокий уровень способности к рефлексии;
- 3) внешняя и внутренняя оценки не совпадают и существуют независимо друг от друга;
- 4) внешняя и внутренняя оценки совпадают частично;
- 5) внешняя и самооценка коррелируют полностью.

Кроме этого, рассмотрим вопрос о взаимосвязи внешних и самооценок деятельности и адаптационных возможностей начинающих педагогов, а также о последствиях наличия неадекватной самооценки учителя - стажера и ее влияния на ход адаптационного процесса, а в конечном итоге, и на профессиональный и личностный рост педагога в рамках акмедеятельности.

Влияние интегральной оценки молодых учителей на динамику и уровень их адаптационного процесса отражено в нами разработанной **структурной модели (рис. 15)**.

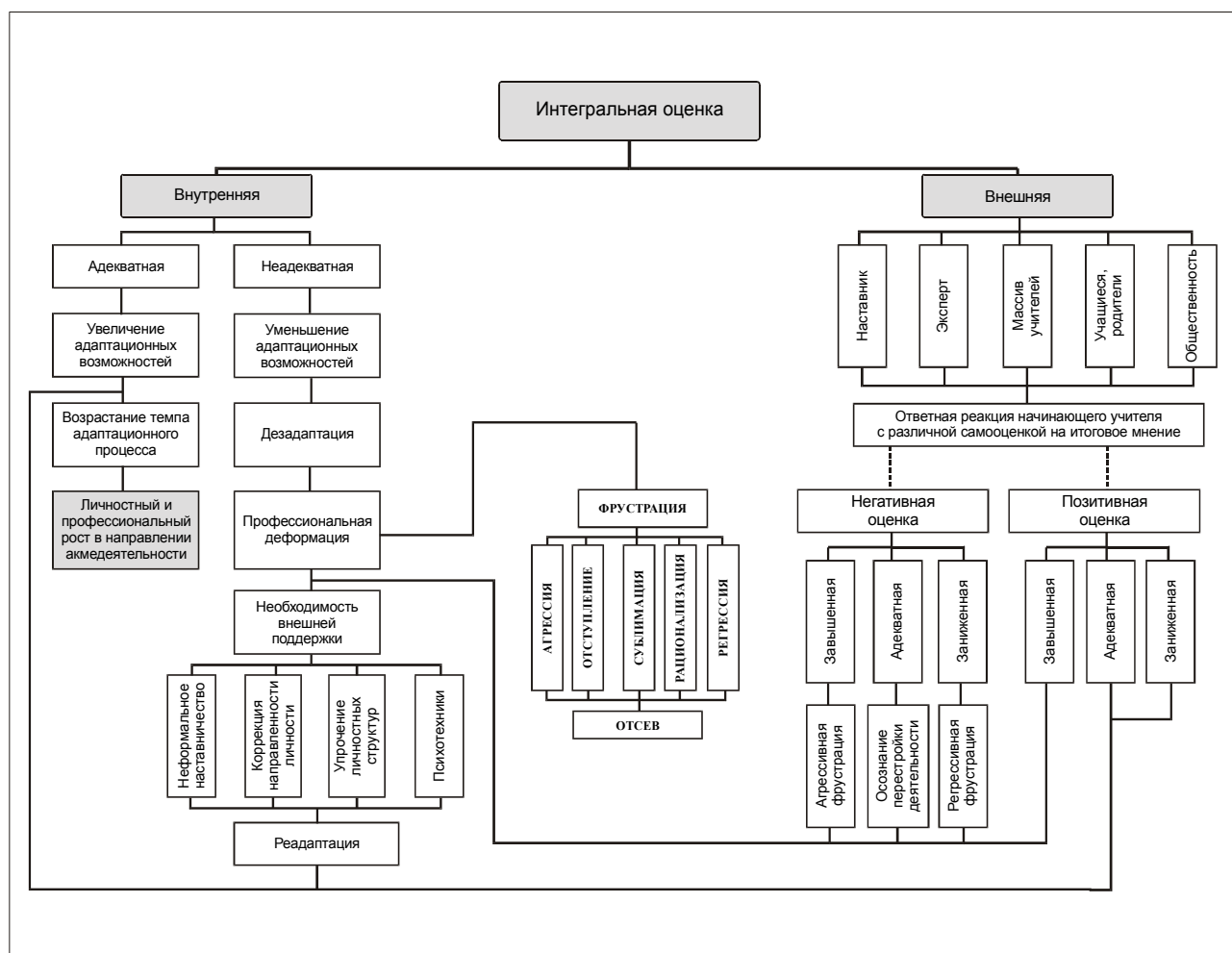


Рис. 15. Структурная модель интегральной оценки адаптации начинающих учителей.
Разработка автора.

В соответствии с предложенной моделью, интегральная оценка деятельности начинающего педагога имеет следующую **структуру**: внутренняя (личностная) и внешняя (социальная) составляющие.

Внутренняя оценка собственной деятельности начинающим учителем может являться адекватной либо неадекватной. Вторая в отличие от первой приводит к уменьшению адаптационных возможностей молодого учителя. Это влечет за собой явления дезадаптации и профессиональной деформации. Для снятия негативных влияний этих процессов как на личность начинающего педагога, так и на результаты его профессиональной деятельности, необходимо включение внешней поддержки наставников, а иногда и психологов. Такие формы внешних влияний как неформальное наставничество, коррекция направленности личности педагога, применение специальных методик по упрочению личностных структур, а также различные психотехники позволяют молодому учителю перейти на этап реадаптации. Следующий за ним – этап возрастания темпа адаптационного процесса, который является прочным основанием для личностного и профессионального роста молодого учителя в направлении деятельности на уровне «акме».

Внешняя оценка деятельности начинающего педагога также имеет разветвленную структуру. Она включает в себя мнения и оценки профессиональной деятельности молодого педагога со стороны наставника, коллег-предметников, экспертов, массива учителей, учащихся, их родителей и общественности. Учителя с различной самооценкой по-разному реагируют на позитивное или негативное мнение о результатах своей профессиональной деятельности.

Анализ модели показал, что адекватная оценка молодым учителем своей личности и профдеятельности позволяет ему реально рассматривать причины своих успехов и неудач, ему свойственно критическое отношение к себе и к оценке окружающих. **Педагог, имея адекватную самооценку, умеет перестраивать свою деятельность в направлении оптимизации, исходя из**

собственных суждений и мнения окружающих. В связи с этим, при наличии таких качеств у начинающего учителя есть реальная возможность усиления адаптационных возможностей, что ведет к возрастанию темпа адаптационного процесса, а это, в свою очередь, обеспечивает личностный и профессиональный рост педагога.

Проинтерпретируем ту часть модели, в которой отражено влияние неадекватной самооценки молодого учителя на ход адаптационного процесса. Педагог с завышенной самооценкой ставит перед собой более высокие педагогические цели, чем те, которых он может достичь на данном этапе работы. Однако он не умеет реально оценивать результаты своей деятельности. Всё это существенно снижает адаптационный порог возможностей.

Таким образом, **учитель с завышенной самооценкой** склонен преувеличивать свои достижения, даже при наличии отрицательных результатов своей деятельности. Вероятно, адаптационный процесс и процесс вхождения в профессиональную деятельность такого учителя нельзя считать успешными. Здесь нужна внешняя коррекция.

Возможна ситуация, когда учитель–стажер имеет **заниженную самооценку**. Наличие такой самооценки изначально сопряжено с высоким уровнем тревожности, конформизмом, низкой степенью креативности, что в совокупности влечет снижение адаптационных возможностей. Если на этом этапе молодому учителю не оказать поддержку профессионального и психологического плана, то дальнейшее снижение адаптационных способностей приводит к дезадаптации и профессиональной деформации, а затем, к фрустрации и отсеву [151]. Такие внешние влияния, как специальная коррекция направленности личности, использование новых психотехнологий, методики упрочения личностных структур, неформальное наставничество способствуют снятию негативных проявлений дезадаптации и наступлению процесса реадаптации, ведущего к усилению адаптационных возможностей. Здесь также необходимо коррекционное вмешательство.

Проанализируем момент, отраженный на схеме, когда мнение, называемое нами итоговое (совокупная оценка наставника, эксперта, массива учителей, учащихся, родительского социума), характеризующее деятельность молодого учителя, является негативным и нередко становится причиной дезадаптации. В этом случае начинающим преподавателям с заниженной самооценкой требуется психокоррекция с целью их выхода из состояния реадaptации.

Молодой педагог, деятельность которого оценивается негативно, но который не утрачивает адекватную самооценку, осознает необходимость перестройки своей деятельности, в отличие от учителя с завышенной самооценкой, который в этой ситуации испытывает состояние скрытой или явной агрессивной фрустрации. При этом оба нуждаются в помощи наставника, а иногда психологов и администрации.

Следует отметить, что встречаются ситуации, когда внешне благополучно и эффективно работающий молодой учитель испытывает чувство дискомфорта и неудовлетворенности результатами своей деятельности. В этой связи назревает необходимость рассматривать и анализировать не только объективные, но и субъективные показатели адаптации. К первым можно отнести знание функциональных обязанностей, уровень овладения профессиональными умениями и навыками, дальнейшее повышение образовательного и культурного уровня, авторитет в коллективе и др. Ко вторым – психологическая удовлетворенность обстановкой в коллективе и результатами своей деятельности, ощущение ее эффективности. Как правило, чувство недовольства собой характерно для начинающих учителей, склонных к творческому поиску новых форм обучения и воспитания, а нередко, делающих попытку реформации отдельных элементов учебно-воспитательного процесса.

Возможен вариант, когда профессиональная деятельность молодого учителя, имеющего завышенную самооценку, рассматривается внешней стороной позитивно. Для начинающего учителя такой категории существует опасность формирования у него неадекватного уровня притязаний, что может нарушить нормальное протекание процесса адаптации и перейти на уровень конфликта (-ов).

С другой стороны, позитивное восприятие окружающими и положительная внешняя оценка молодого учителя, имеющего адекватную или заниженную самооценку, благоприятствует развитию адаптационных способностей, и в целом, как один из факторов, способствует возрастанию темпа адаптационного процесса и увеличению продуктивности деятельности начинающего учителя.

Исходя из выше изложенного, заключаем :

Фактор интегральной оценки является значимым для процесса адаптации начинающего учителя. Он имеет сложную иерархическую структуру, способность к эволюции изнутри и, в определенной мере, психолого-педагогической коррекции извне.

Начинающие преподаватели с неадекватной самооценкой остро нуждаются в профессиональной и психологической поддержке с целью ликвидации негативных проявлений дезадаптации.

Молодые учителя, имеющие адекватную самооценку, менее подвержены стрессам и процесс их профессиональной адаптации протекает на более высоком качественном уровне.

Положительная внешняя оценка профессиональной деятельности начинающего учителя способствует возрастанию темпа адаптационного процесса, более быстрому включению в сферу своих трудовых обязанностей и к увеличению продуктивности его труда.

Важнейшим компонентом адаптации является согласование самооценки и уровня притязаний молодого учителя, сбалансированных с учетом личностных и внешних возможностей по месту профдеятельности.

2.2.3. Доминирующий тип интеллекта и его значение для профессиональной адаптации

Известно, что учителя, преподающие предметы естественно-научного цикла, отличаются наличием ярко выраженного невербального типа интеллекта. Напротив, деятельность молодых специалистов гуманитарных дисциплин регулируется вербальным интеллектом. С целью обнаружения логико-функциональных связей между доминирующим типом интеллекта

начинающих учителей и уровнем их коммуникативных способностей и социабельности как индикаторами высокоадаптированной личности, нами было проведено специальное исследование. Оно опирается на известные в педагогике методы НИР (пролонгированное наблюдение, устное тестирование, беседы и т.п.). Полученные данные статистически обработаны и обобщены в **таблице 27.**

Таблица 27

Данные по изучению корреляционных связей между доминирующим типом интеллекта молодых учителей и уровнем их социабельности. Срезы 1999/2001 уч.г. [146].

РЕСПОНДЕНТЫ	Сложности в общении с учениками (конфликтность), %%	Трудности в преподавании предмета, %%	Недостатки в организации воспитательного процесса, %%
Педагоги предметов ест.-научн. цикла	81,8	100,0	100,0
Педагоги предметов гум.цикла	26,7	60,0	40,0

Анализ количественно-качественных результатов ОЭР выявил две тенденции принципиального характера. Так, в частности, из подмассива учителей, преподающих предметы естественно-научного цикла, 81,8 % отмечают, что довольно часто, 5-7 раз в среднем, в течение рабочей недели вступают в конфликт с учащимися (**рис.16**). Причем он может быть спровоцирован как учащимися, так и самим начинающим педагогом в силу недостаточного уровня развития коммуникационной сферы тех и других. Обращает на себя внимание то, что уровень конфликтности между этими участниками УВП повышается с переходом обучаемых в более старшие классы. Это обстоятельство можно объяснить наличием у них излишней расторможенности и то, что большая часть старшеклассников перенимает негативные образцы поведения из внешкольного социума. В определенной

мере на конфликтность при учебном взаимодействии молодого учителя и старшеклассников влияет как сложность учебного материала, так и возрастание требовательности учителя. По нашему мнению, подобная ситуация обусловлена еще и тем, что педагоги-предметники с малыми трудовыми стажами естественно-научного цикла обладают коммуникативными навыками, к сожалению, в недостаточной мере. Это является следствием функционирования доминирующего невербального типа интеллекта.

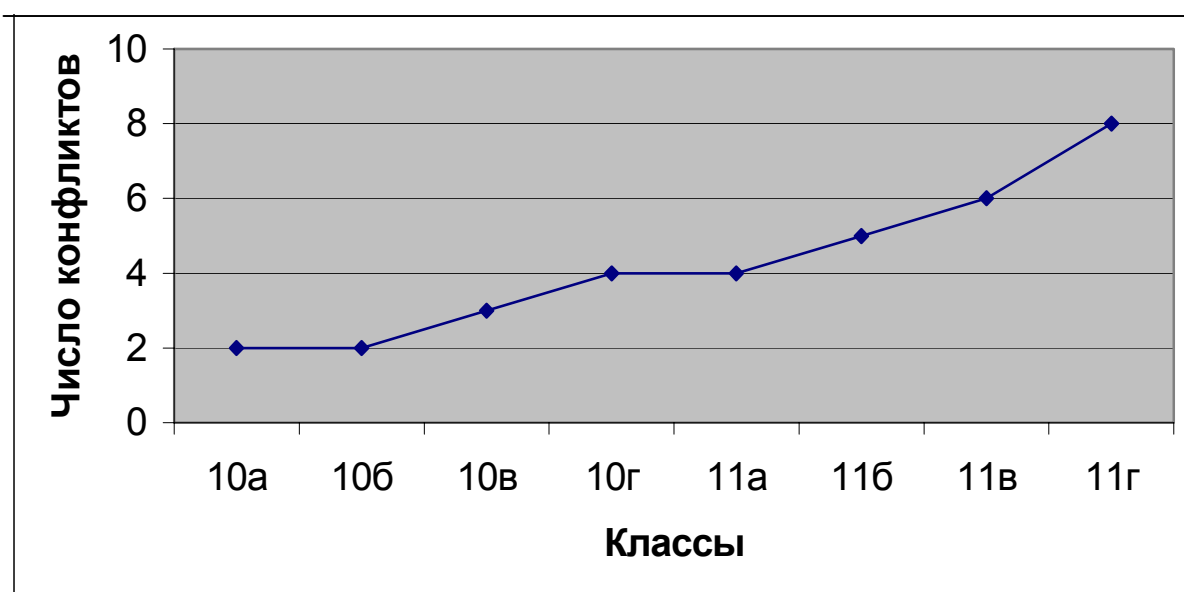


Рис. 16. Динамика конфликтности начинающих педагогов естественно-научного цикла в зависимости от классов. Срезы 1999/2001 уч. г.

Анализируя данные, представленные в **таблице**, можно заметить, что 40,0 % молодых учителей-гуманитариев отмечают возникновение конфликтов при общении с тем же контингентом учащихся, с которыми взаимодействовали и предыдущие респонденты. Этот факт возможно объяснить доминированием вербального типа интеллекта у специалистов гуманитарных предметов, их экстравертированностью, своеобразным духовно-креативным мышлением и рефлексией.

Вторая тенденция выражается в следующем. У наблюдаемых учащихся

одной возрастной группы не обнаружено однородного уровня конфликтности. Дополнительное исследование, проведенное с помощью тестирования, позволило установить, что это связано с различным уровнем их интеллектуального развития.

Таким образом, можно утверждать следующее:

- доминирующий тип интеллекта коррелирует с уровнем конфликтности личности учителя и, как следствие, со степенью его адаптированности к условиям профессиональной деятельности;

- специфика учебного предмета, методики его преподавания накладывает отпечаток на стиль работы и ход профадаптации начинающего педагога;

- с целью усиления адаптационных возможностей молодого педагога администрации школы, наставникам, психологам целесообразно организовать проведение специальных факультативных занятий в виде тренингов, цель которых – выявление ошибок в стилях общения, поведения молодого учителя и целенаправленное развитие соответствующих подструктур интеллекта.

2.2.4.

Валеологический аспект адаптации [149]

По мнению специалиста в области медицины В.М. Дильмана “здоровье определяет процесс адаптации”. Изучать роль этого одного из ведущих компонентов адаптационного процесса следует с учетом комплексного влияния на личность 3-х многофункциональных блоков: самоадаптации, семей учащихся и внешнего социума. В связи с выше сказанным представляется важным проанализировать влияние здоровья старшеклассников на адаптацию к УВП. Для того, чтобы установить количественную корреляцию в искомой проблеме, нами было проведено локальное исследование, результаты которого представлены на **рис. 17**.

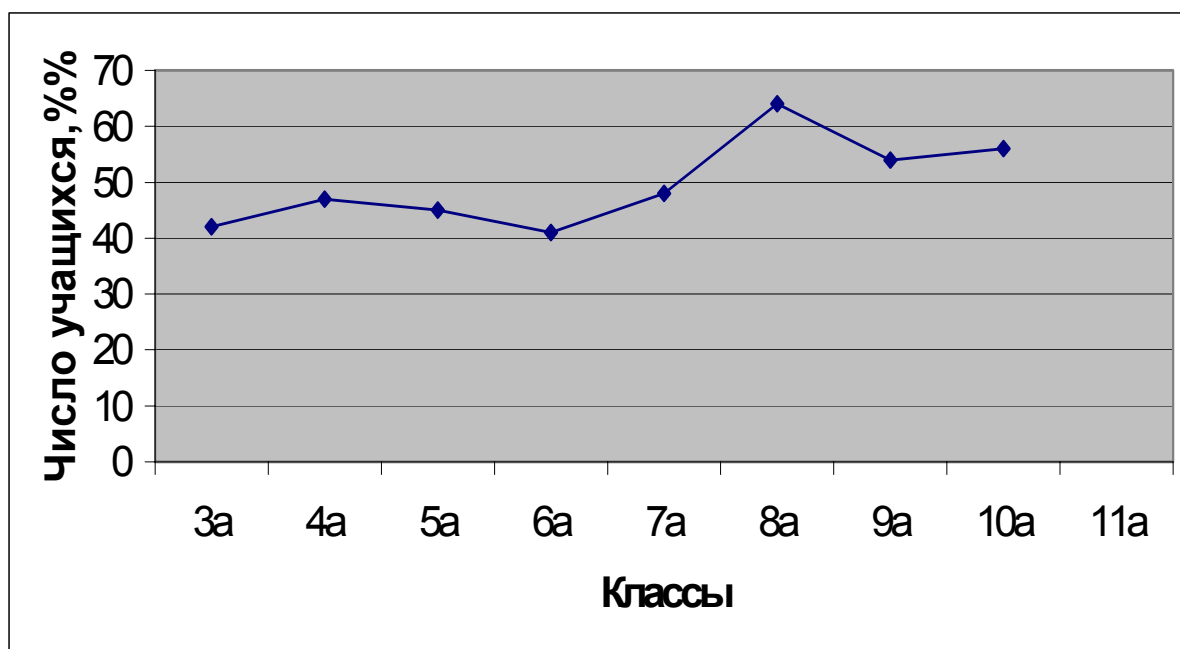


Рис. 17. Динамика заболеваемости учеников при переходе в более старшие классы. Срезы 1999/2001 уч.г.

Сравнительный анализ приведенных данных свидетельствует о том, что качество здоровья учащихся резко снижается при переходе в более старшие классы. Кроме этого, в ходе тестирования и индивидуальных бесед с обучаемыми и учителями обнаружено, что только 2,5 % учеников старших классов осведомлены об оптимальных путях преодоления дискомфортных эмоциональных состояний, средствах управления своим поведением в различных негативных ситуациях.

Таким образом, в качестве факторов, способствующих повышению уровня ранее названных адаптационных процессов, а вместе с тем и улучшению показателей деятельности учащихся и молодых учителей, следует рассматривать:

- увеличение объема знаний учащихся об эффективных методах и приемах контроля за собственным поведением и эмоциональным состоянием;
- проведение специальных тренинговых занятий в целях усиления способности самоадаптации учащихся;
- усиление внимания к проблеме здоровья со стороны педагогов,

закключающееся в применении инновационных методик в обучении, снижающих уровень эмоционального напряжения учащихся.

2.2.5. Категория отношений как философская компонента адаптации.

Философская категория «отношение» относится к числу основных в ее понятийном аппарате. Этот термин имеет широкое значение и глубокое внутреннее содержание. Существует понятие *основного отношения*, т.е. между субъектом и объектом в процессе познания (a posteriori – психологическое основное отношение) и отношения между категориями познания (a priori – категориальное).

Отношение (иначе, установка) – гипотетический конструкт, т.е. нечто не поддающееся непосредственному измерению, а выводимое логическим путем. Он обозначает состояние готовности, основывающееся на прошлом опыте, которое направляет, искажает или как-то иначе воздействует на поведение субъекта. Когнитивный компонент установки являет собой мнение субъекта об объекте, эмоциональный – чувства об объекте, поведенческий – отражает фактическое поведение субъекта по отношению к нему (объекту).

Таким образом, отношения выполняют несколько основополагающих *функций*:

1. Защитная – установки защищают личность от негативных эмоций по отношению к себе, когда она проецирует отрицательные чувства на других.
2. Оценочная. Установки являются способом выражения отношения к предметам и явлениям, которые имеют для личности принципиальное значение.
3. Когнитивная. Отношения позволяют упорядочивать внутренний мир личности в сравнительных определениях типа «симпатия – антипатия».

В деятельности начинающих педагогов можно выделить следующие типы отношений (рис. 18).

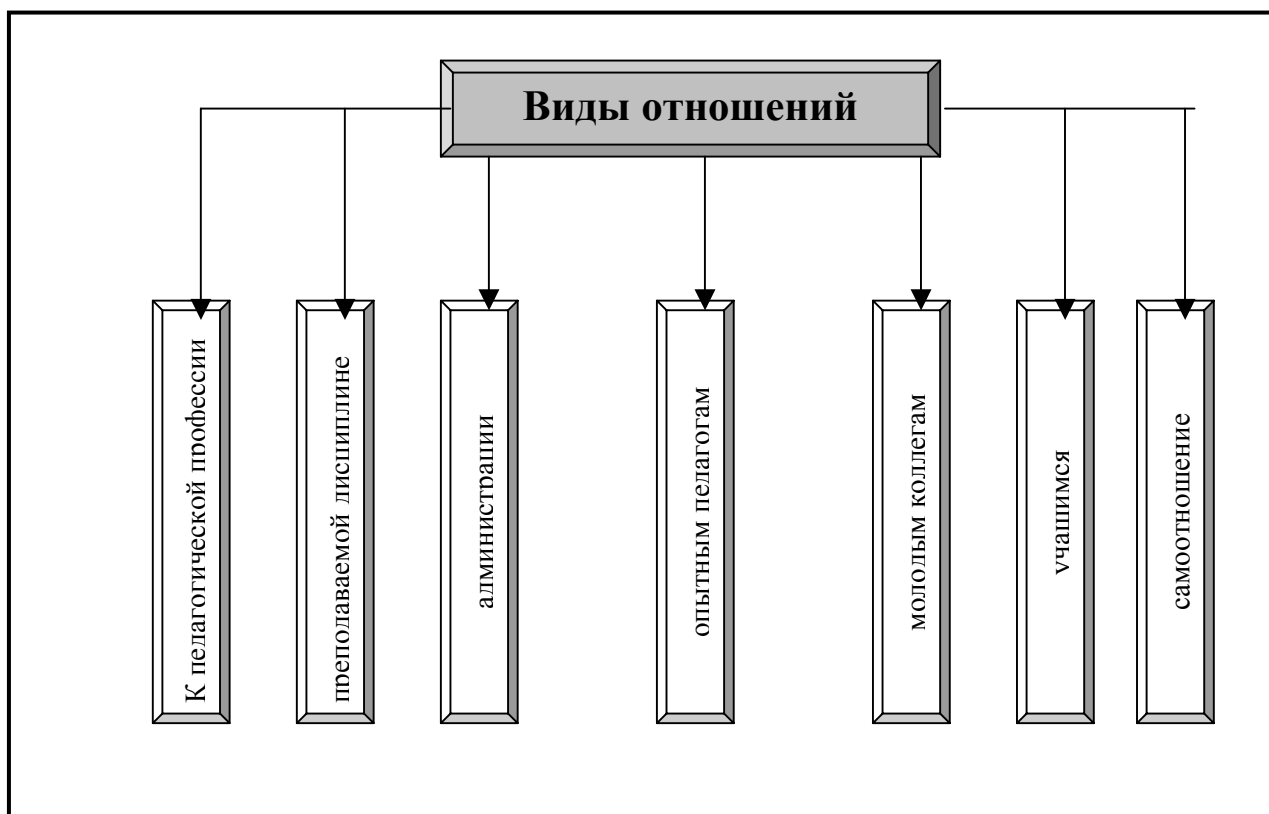


Рис.18. Варианты отношений в профессиональной деятельности молодого педагога.

Опросы, проводимые в группе респондентов – молодых учителей и индивидуальные беседы с ними, показали такие результаты. Высокая мотивация выбора профессии обеспечивает позитивное отношение к педагогическому труду даже несмотря на его малооплачиваемость и стрессогенность. Отмечено, что 79,1 % начинающих специалистов в школе недовольны отношением к себе администрации и старших коллег. Те, в свою очередь, в большинстве случаев считают деятельность молодых коллег неэффективной. В связи с этим недооценивают и саму личность молодого учителя, тем самым смешивая продуктивность деятельности с педагогом, что недопустимо в теории педагогических коммуникаций.

Отношение начинающего педагога к учащимся выражается в стиле педагогического общения с ними. Как правило, оно связано с уровнем воспитанности обучаемого. Об этом свидетельствуют такие данные: 56,8 % молодых учителей ответили, что субъективное ощущение «симпатии» они испытывают, работая в тех классах, где он достаточно высок (8,7 баллов из 10).

Фактор самоотношения (экзистенциональность) также играет немаловажное значение для процесса профадаптации. В конечном итоге он отражается на самооценке,

влияние которой было изложено выше на с. 112.

Проведенный анализ теоретических оснований профессиональной адаптации позволяет выделить *критерии адаптированности начинающего педагога*:

- 1) **Личностный** - появление и развитие таких личностных качеств как эмоциональная уравновешенность, высокая требовательность к себе и учащимся, самостоятельность мышления, осознание необходимости самоконтроля и саморазвития, умение работать без наставника. (Диагностируется работником психологической службы и самим педагогом).
- 2) **Психофизиологический** – ослабление уровня дискомфорта с течением времени адаптации, отсутствие серьезных заболеваний в период профессиональной адаптации, стремление к избавлению от существующих вредных привычек, приобщение к спорту, осознание потребности в оптимизации своих функциональных состояний, устойчивое позитивное настроение. (Диагностируется медицинским работником образовательного учреждения на основе личных медицинских карт, которые заполняются в образовательном учреждении, учета больничных листов молодого учителя в течение года, а также рефлексивно самим педагогом).
- 3) **Профессиональный** – увеличение продуктивности труда, заключающееся в наличии у учащихся прочных знаний и умении их применять, постепенное увеличение уровня воспитанности обучаемых. (Диагностируется на основе анализа результатов деятельности учащихся и расчета качества и прочности знаний учеников).

Обобщение представленного массива данных позволяет сделать следующие заключения:

1. Гендерный аспект адаптации представляет собой особый критерий, от которого зависит поло-ролевая идентификация учащихся и формирование их осознанного поведения.
2. Фактор доминирующего типа интеллекта является значимым для процесса адаптации начинающего учителя. Показано, что развитие соответствующих его подструктур способствует возрастанию темпов вхождения молодого педагога в профессиональную деятельность.
4. Адекватность самооценки начинающих учителей и позитивная внешняя оценка деятельности способствует более быстрому включению их в сферу своих трудовых обязанностей и увеличению продуктивности труда.

5. Психологическое состояние в целом и, в частности, соматическое здоровье участников процесса взаимоадаптации – фактор, влияющий на характер протекания адаптационных процессов.

6. Факторы внешних отношений и самоотношения коррелируют с темпом адаптации начинающего учителя. Позитивное отношение к педагогической деятельности, администрации образовательного учреждения, коллегам и учащимся благоприятствуют развитию адаптационных способностей и созданию среды, ускоряющей процессы профадаптации и, наоборот.

В любом нелинейном процессе всегда имеется область параметров или стадия, где нелинейная система особенно чувствительна к воздействиям, согласованным с ее внутренними свойствами. В этом нам видится некоторая предопределенность, преддетерминированность развертывания процесса адаптации. Анализируя вышеперечисленные факторы профессиональной адаптации начинающих педагогов, можно условно выделить стадии этого процесса.

Дело в том, что рефлексивная оценка собственного опыта способствует формированию готовности педагога к самосовершенствованию, т.к. порождает структуры, позволяющие интегрировать новую информацию, и тем самым, совершенствовать свою профессиональную культуру. Это, в свою очередь, постепенно снижает отрицательное влияние прошлого опыта, который может в определенных условиях способствовать возникновению не только новых познавательных мотивов, но и нового типа отношений к окружающей действительности, к себе, коллегам (*экзистенциальная составляющая профессиональной адаптации*). Речь идет о т.н. конфликте «профессионального роста». На этапе адаптации этот конфликт проявляется в ситуации несовпадения системы норм, усвоенных в предшествующие периоды первичной ПА, и норм, формирующихся на основе нового состояния профессиональной культуры с учетом степени согласования с нормами

конкретного коллектива. Здесь конфликт разрешается через механизм профессиональной идентификации, через осознание себя членом коллектива, вхождением в него путем принятия его норм.

Этот этап сменяется периодом стабилизации, когда педагог ощущает себя участником профессионального сообщества. Теперь возникает новый конфликт (по природе этот процесс аналогичен появлению новообразований в сензитивные периоды развития личности), порождаемый противоречиями между известными знаниями и инновационными идеями.

Если выход из первого конфликта (кризиса) заключается во вхождении педагога в профессиональное сообщество, то для преодоления вновь возникшего противоречия и перехода на следующий этап он должен выйти за пределы этого сообщества. Поэтому, если до этого этапа личность педагога развивается внутри профессии и ее средствами, то после этого - профессия развивается внутри личности.

Преодоление выше описанного противоречия приводит к переходу на следующий этап ПА: *самореализации или преобразования*. Его особенность заключается в том, что далеко не каждый начинающий профессиональную деятельность специалист, оказывается в состоянии выйти на столь высокий уровень профессионального развития, предполагающий не просто некий высший уровень знаний и умений, а рефлексивное их осознание, самоактуализацию в сфере профессиональной жизнедеятельности. Переход на стадию преобразования – индикатор высокого уровня пристрастного отношения к действительности, принятия на себя ответственности за течение событий, за результаты не только своей деятельности, но и коллег, организации, системы в целом.

Сущность этой стадии состоит в том, что на этом уровне профессионального развития педагог приобретает способность и потребность к творческому преобразованию предмета своей деятельности, что сигнализирует о повышении адаптационного потенциала в целом. Теперь профессия

становится средством жизненного самоопределения, саморазвития, самоактуализации личности педагога не только в профессиональной, но и социальной сферах.

§ 2.3. Критерии и условия качества управления процессом профессиональной адаптации начинающих учителей

Как уже отмечалось ранее, весьма продуктивно рассматривать педагогические системы как открытые, обменивающиеся со средой преимущественно информацией. С другой стороны, и внутренние процессы в педагогической системе являются информационными. Таким образом, применение информационного подхода для описания синергетического управления процессом профессиональной адаптации начинающих педагогов представляется нам весьма оправданным.

В связи с этим считаем целесообразным дать определение понятия «управление» как процесса выработки и осуществления управляющих воздействий (что соотносится с информационным подходом).

Выработка управляющих воздействий включает сбор, передачу, обработку необходимой информации, принятие решений, включающее определение управляющих воздействий. Осуществление управляющих воздействий включает передачу управляющих воздействий и при необходимости преобразование их в форме непосредственно воспринимаемых объектом управления.

Однако все дело в том, что начинающий учитель на этапе профессиональной адаптации является одновременно и объектом, и субъектом управления. Таким образом, это совпадение говорит о самоорганизации, синергетической сущности адаптации.

Мы отмечали, что сознание молодого педагога рассматривается как открытая неравновесная система. Следовательно, проблема управления

процессом профессиональной адаптации для него означает проблему управления своим сознанием.

Поисково-констатирующий эксперимент способствовал выявлению условий такого управления:

- сознательная адекватная рефлексия профдеятельности на всех ее этапах;
- выработка адекватной самооценки;
- овладение методами оптимизации своих функциональных состояний;
- осознание всеми членами организации ее внутренней структуры; системы внешних социальных связей и возможностей их инновационного развития.

Поскольку деятельность и профадаптация молодого педагога контролируется непосредственно администрацией соответствующего образовательного учреждения, то перед ней возникают задачи усиления идей гуманизма в сознании педагогов; создание на всех уровнях более комфортных условий для постоянного общения начинающих учителей с коллегами. Последнее включает в себя проведение постоянно действующего семинара (ПДС) по вопросам адаптации, привлечение специалистов психологических служб, которые отслеживают траекторию процесса адаптации молодых специалистов в соответствии с выделенными критериями адаптивности.

В целом можно определить показатели эффективности синергетического управления (мы говорим именно о синергизме, т.к. имеем в виду совокупность управляющих воздействий администрации и самого учителя):

- наличие в системе образования возможности выбора и использование методов, форм и средств обучения и воспитания наибольшим образом отвечающих требованиям современного общества;
- ориентированность начинающего педагога в большей степени на самоконтроль, чем на внешний;
- адекватность ценностей и целей членов организации - субъектов профессиональной адаптации, а также принятие ими общей модели профадаптации;
- наличие информационных и организационных предпосылок зарождения рефлексивно-мотивационного стиля мышления начинающего специалиста,

дающего больше возможности для позитивного роста профессиональной культуры.

Управленческая деятельность в сфере сложных динамических систем состоит в том, чтобы инициировать необходимые человеку тенденции его саморазвития и самоорганизации и достигает своей цели только в случае, когда внешние и внутренние управляющие воздействия когерентны.

2.3.1. Участие начинающих педагогов в инновационной деятельности как фактор усиления их адаптивности.

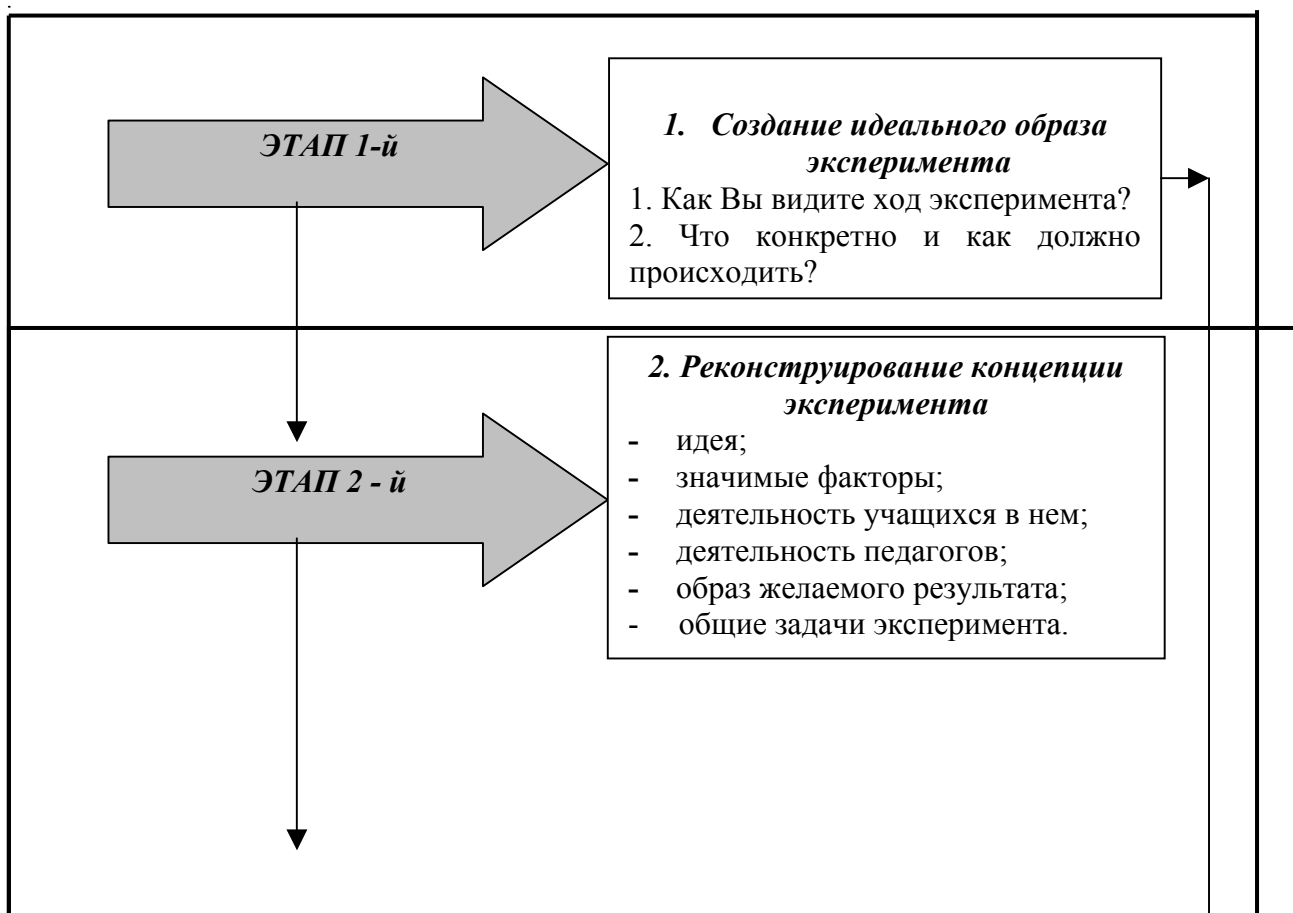
Опросы молодых специалистов, проводимые в первые годы их профессиональной деятельности, показывают, что они практически не озабочены изучением проблем учеников. В основном самое большое внимание они уделяют формированию собственного профессионального “Я”. Поэтому им важно показать возможность приобретения качественно нового профимиджа за счет включения в проектирование и апробацию результатов педагогического эксперимента через серию специальных исследовательских задач.

Оценка готовности педагогов этой категории к участию в инновационной деятельности ОУ в нашем исследовании осуществлялась посредством тестирования (см. приложение 5). Успешность реализации такого вида деятельности как педагогический эксперимент, обеспечивается наличием у них большого числа таких характерных качеств как: креативность, рефлексия, критичность и ассоциативность мышления, высокий уровень самосознания, самовосприятия, саморазвития и самоконтроля. Ранее мы показали, что эти критерии являются компонентами такой сложной самоорганизующейся структуры как адаптационные способности человека. Следовательно, развитие выше названных характеристик (в рамках инновационного подхода к деятельности) должно усиливать адаптивные функции сознания, мышления и адекватной рефлексии.

Учитывая выше сказанное, считаем необходимым рассмотреть процедуру вхождения начинающего учителя в экспериментальную деятельность образовательного учреждения и определить этапы его взаимодействия на разных стадиях образовательного процесса. Представим ее в виде поэтапного конструкта (рис. 19).

Инновационную деятельность можно осуществлять *путем определения понятий* по схеме: **выбор** индивидуальное планирование деятельность \longrightarrow мониторинг \longrightarrow анализ результатов. Однако не всем понятен способ работы с категориями в данной ситуации, особенно если речь идет о включении в нее молодого педагога, у которого отсутствует подобный опыт. Здесь предлагается иной вариант. Будем представлять этот путь как некую упорядоченную последовательность практических действий. Для этого опишем функционирование представленной модели.

На *первом этапе* мысленно создается идеальный образ эксперимента. Здесь возможно использование ассоциативных представлений и метафор. Именно здесь представляется важным ответить на следующие *вопросы*: *каким должен быть сам эксперимент и каковы формы его представления?*



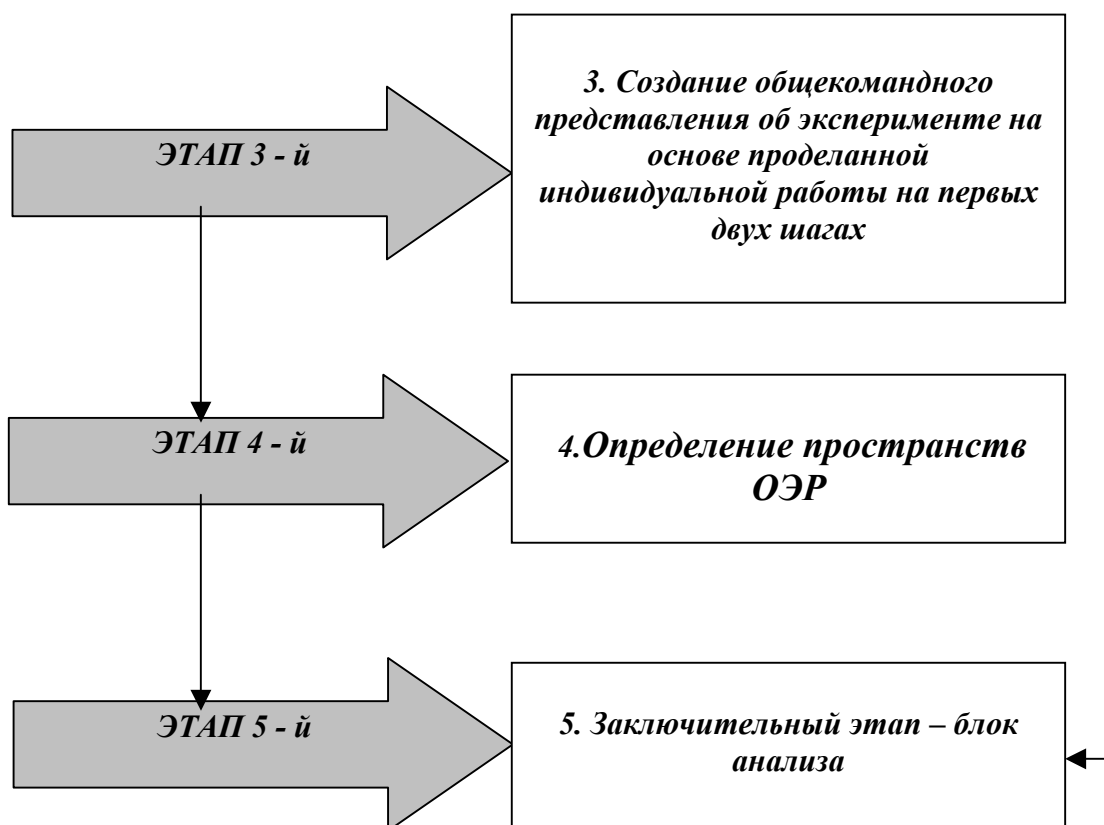


Рис.19. Этапы вхождения молодого учителя в экспериментальную деятельность ОУ.

На втором этапе происходит реконструирование идеи и концепции ОЭР. Это – этап индивидуальной работы, когда каждый участник инновационного проекта определяет лично для себя:

- *главную идею эксперимента и ее протяженность во времени;*
- *наиболее значимые факторы поисковой деятельности;*
- *какова роль коллег и учащихся в происходящем.*

Третий этап – моделирование совместного видения целей, сущности и возможных результатов экспериментальной работы на основе индивидуальных умозаключений второго этапа. Здесь педагоги структурируют образы всего эксперимента, выбирая форму представления: короткое резюме, рисунок, пиктограмма, рекомендации и т.п.

На четвертом этапе устанавливается направление вектора поисковой педагогической деятельности и определение ее «пространств» и

областей. Для этого группой участников анализируются ответы на вопросы и оцениваются продукты деятельности на 1 – 3 этапах. Если в ходе обсуждения выясняется, что они соотносятся с проблематикой какой-либо учебной дисциплины, то в таком случае эксперимент ограничивается *монопредметной областью* и конкретным временем ОЭР.

В тех ситуациях, когда в ответах содержатся идеи реструктуризации модели образования в данном учреждении, развития универсальных способностей, приобретения некоторых специальных способов деятельности, то, очевидно, что область ОЭР является *метапредметной* и требует соответствующих усилий коллектива.

Объектом эксперимента могут быть:

- *содержание учебного предмета;*
- *цели образовательного процесса учреждения или образования в целом;*
- *его структура или организационные формы;*
- *сфера межличностных отношений (учащиеся и коллеги);*
- *формы педагогической деятельности в полиэтнических коллективах обучаемых.*

Деятельность участников инновационного проекта на заключительном *пятом этапе* направлена на рефлекссию каждого педагога-экспериментатора и анализ реализованных идей. Методы обсуждения аналогичны используемым на третьем отрезке НИР.

Представим результаты опроса, проведенного после того как группа педагогов-стажеров принимала участие в подготовке и обсуждении функционирования экспериментального направления в области коррекционно-развивающего обучения. Анализ результатов рассматривался совместно с их коллегами, имеющими достаточный опыт педагогической деятельности (15-25 лет). Всем участникам предлагалось ответить на следующие вопросы (табл. 29).

Компаративный анализ данных таблицы выявил следующие закономерности. Во-первых, большинство начинающих учителей не

устраивают отношения в коллективе (см. пункт 8). На вопрос о том, какие изменения во взаимоотношениях произошли в период совместной реализации инновационного проекта, педагоги-стажеры в больше половины случаев ответили, что приобрели позитивный опыт и качество общения улучшилось. В индивидуальных беседах они конкретизировали: «стали более понятны проблемы других учителей», (т.е. можно говорить о повышении уровня эмпатийности стажеров); «общение с наставниками стало более личностным», (очевиден переход к индивидуализации методической и психологической поддержки старших коллег); «лучше просматриваются недостатки своей деятельности, когда видишь ее образец», (т.е. увеличиваются способности к сознательной рефлексии, что позитивно влияет на течение профадаптации и формирование собственного стиля педагогического взаимодействия). В целом, по мнению респондентов, предложенный вариант структуризации инновационной деятельности является эффективным и приемлимым в условиях современной школы.

Таблица 29

Результаты анкетирования начинающих педагогов

№ п/п	Вопрос	Варианты ответов, %%					
		Не изменились	43,2	Ухудшились	--	Улучшились	56,8
1.	Как изменились Ваши отношения с коллегами в период совместной инновационной деятельности (ИД)?	Не изменились	43,2	Ухудшились	--	Улучшились	56,8
2.	Вы находите предложенную форму структуризации эксперимента	Эффективной	86,6	Малоэффективной	13,4	Бесполезной	--
3.	Согласны Вы с тем, что участие молодого педагога в ИД обязательно?	Да	3,4	Нет	96,6	--	--

4.	Поможет ли Вам приобретенный опыт общения в дальнейшей деятельности?	Да	81,0	Нет	19,0	--	--
5.	Возможно ли, по-Вашему, усиление адаптационного потенциала начинающего педагога путем включения его в инновационную деятельность?	Да	69,7	Нет	4,5	Затруднились с ответом	25,8
6.	Каким образом Ваши отношения с коллегами влияют на Вашу профессиональную адаптацию?	Не влияют	11,2	Затрудняют	79,3	Благоприятствуют	9,5
7.	Чем Вы можете объяснить формальность помощи большинства наставников?	Дефицитом времени	45,9	Отсутствием материальной поддержки	45,5	Особенностями личности педагога	8,6
8.	Оцените деятельность Вашего коллектива, поставив отметку «5»; «4»; «3»	«5»	12,6	«4»	38,4	«3»	49,0
9.	Каких изменений в коллективе Вы ждете в ближайшее время?	Индивидуальные ответы респондентов					

Таким образом, применение молодым педагогом новых прогрессивных технологий в целом и участие в инновационной деятельности являются важными условиями оптимизации адаптационных процессов, в ходе которых происходит усиление адаптационных способностей и рост креативного потенциала.

Выводы по II главе

1. Процесс обучения по своему генезису является адаптационным. Учебная успеваемость учащихся во многом зависит от качества профессиональной адаптации молодых учителей. В свою очередь, они испытывают ряд затруднений адаптационного характера, что оказывает влияние на ход процесса взаимоадаптации и как логико-функциональный результат – продуктивность УВП.
2. Фактор доминирующего типа интеллекта является значимым для

профессиональной результативности процесса адаптации начинающих учителей. Развитие его соответствующих подструктур способствует возрастанию темпов профессиональной адаптации.

3. Адекватность самооценки молодых учителей и позитивная внешняя оценка их деятельности способствуют созданию педагогической среды, ускоряющей процессы проадаптации.

4. Динамика изменений факторов внешних отношений и самоотношения коррелируют с темпом и траекторией адаптации начинающих педагогов. Позитивное отношение к педагогической деятельности благоприятствует развитию адаптационных способностей и, наоборот.

5. Общее состояние этой категории педагогических работников в целом и, в частности, их психосоматическая составляющая, – является одним из факторов, влияющих на успешность протекания адаптационных процессов.

6. Активное включение и участие молодых учителей в инновационной образовательной деятельности и применение ими новых дидактических технологий являются важными условиями, способствующими оптимизации адаптационных процессов и ведущих к росту креативного потенциала.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе теоретического и экспериментального исследования сформулированы следующие результаты:

1. *Проанализированы* данные отечественных и зарубежных авторов, полученные в результате комплексных исследований профессиональной адаптации молодых учителей, и *выявлена* специфика адаптационных процессов этой категории работников на данном этапе развития педагогической науки.

2. *Обоснована* применимость научных подходов синергетики и неозволюционизма к проблеме профессиональной адаптации в системе образования и на этой основе спроектированы соответствующие модельные

конструкции. В частности, сконструирована теоретическая модель влияния комплексной оценки деятельности молодого педагога на ход профадаптации.

3. В рамках развития категориального аппарата науки *уточнены следующие понятия:*

- «*затруднение*» - диссипативная структура, изменяющая состояние системы в направлении, зависящем от характера флуктуации;
- «*профессионально-адаптационное затруднение*» - специфическое пороговое состояние, препятствующее оптимальному течению адаптационных процессов и выводящее систему из равновесия;
- «*адаптационные способности*» - самоорганизующаяся структура психофизиологических, социальных, интеллектуальных и креативных свойств личности от доминирования и вариативности которых зависит глобальная приспособляемость к условиям жизнедеятельности.

4. *Выполнена современная классификация профессионально-адаптационных барьеров молодых специалистов по пяти группам:*

- 1). Возрастные;
- 2). Связанные с реализацией межличностных отношений;
- 3). Индивидуально-психологические затруднения;
- 4). Этно-социальные трудности;
- 5). Обусловленные превышением учебной нагрузки молодого учителя.

5. *Выявлены новые составляющие профессиональной адаптации:* философская (экзистенциальная) и гендерная, а также три ранее не учитываемых *фактора:* доминирующий тип интеллекта; взаимосвязи комплексной оценки деятельности молодого педагога и его профессиональной адаптации; валеологический аспект, которые дополняют ранее известную систематику.

7. *Определены:* критерии адаптированности начинающих педагогов; условия оптимизации адаптационных процессов этой категории педагогических работников, среди которых ведущими являются следующие: включение начинающих педагогов в инновационную деятельность ОУ и применение новых методик в образовательном процессе; показатели эффективности

синергетического управления качеством процесса профессиональной адаптации молодых учителей в период модернизации системы образования. *Разработана и апробирована* программа тренингов и спецкурсов для начинающих педагогов.

8. *Доказаны, в целом, положения о том, что:* ведущими компонентами адаптационных процессов начинающих педагогов являются доминирующий тип интеллекта, оценка их деятельности и самооценка, категории отношений в комплексе «молодой учитель – педагогическое окружение», валеологическая и гендерная составляющие; профессионально-адаптационные затруднения – сложным образом организованные диссипативные структуры, оказывающие негативное влияние на темп, динамику, траекторию процесса профадаптации и снижающие уровень адаптационного потенциала личности начинающего педагога; учет типа интеллекта при профотборе, валеологической и гендерной компонент, позитивная оценка деятельности молодых педагогов, вовлечение их в инновационную деятельность образовательного учреждения, а также использование ими новых технологий (в том числе и компьютерно-ориентированных) оптимизируют адаптационные процессы начинающих учителей и усиливают их адаптивность.

Полученные знания о динамике, траекториях, уровнях, критериях эффективности процессов профессиональной адаптации начинающих педагогов не являются исчерпывающими. Перспективы исследования связаны с дальнейшей разработкой междисциплинарных подходов к этим процессам на основании теории синергетики и неозволюционизма.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Авксентьев А.В., Авксентьев В.А. Этнические проблемы современности и культура межнационального общения: Учебное пособие. – Ставрополь: СГПИ, 1993.- 222 с.
2. Адаптация человека. – М., Наука, 1972. – 267 с.
3. Адаптация студентов младших курсов вуза. (Из опыта работы технических вузов юга Украины). М., 1975. – 21 с.
4. Адаптивная саморегуляция функций / Под ред. Василевского В.М. – М., Медицина, 1977. – 326 с.
5. Адаптация выпускников высшей школы к работе на селе: Тез. межвуз. конф. – Барнаул, 1981. – 111 с.
6. Адаптация детей раннего возраста в детском дошкольном учреждении: Метод. рекомендации. – Минск, 1981. – 20 с.
7. Адаптация детей и подростков к физическим нагрузкам: Учебное пособие.– Красноярск, 1982. – 120 с.
8. Адаптация организма учащихся к учебной и физическим нагрузкам / Под ред. Хрипковой А.Г. – М.: Педагогика, 1982. – 240 с.
9. Адаптация – проблема века: Рек. библиогр. обзор / Сост. Зыкова Н.Е. – М.: Книга, 1983. – 15 с.
10. Адаптация молодого учителя к условиям учебно-воспитательного процесса школы: Метод. рекомендации. – Киев, 1985. – 51 с.
11. Адаптация к социально-экономическим условиям как фактор эффективности общего образования: Метод рекомендации. – Л., 1986. – 37с.
12. Адаптация учащейся молодежи к трудовой и учебной деятельности: Сб. ст. – Иркутск, 1986. – 122 с.
13. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / Под ред. Д.В. Колесова. – М.: Педагогика, 1987. – 148 с.

14. Адаптация учащихся 9-10 классов и студентов к учебной и физической нагрузкам: Межвуз. сб. научн. трудов. – М.: МОПИ, 1987. – 130 с.
15. Адаптивные реакции организма старших школьников к физическим и умственным нагрузкам: Межвуз. сб. научн. труд. – Пермь: ПГПИ, 1990. – 122 с.
16. Адаптация начинающего педагога в школе: Метод. рекомендации. – Балашов: БГПИ, 1992. – 14 с.
17. Адаптация незанятого населения к изменяющимся социальным условиям: Сб. прогр. – М.: ФСЗР РУЦ, 1994. – 36 с.
18. Адаптация системы образования области к новым условиям, создание разнообразного рынка образовательных товаров и услуг: Мат-лы обл. НПК. – Кемерово, 1994. – 58 с.
19. Акмеологические проблемы подготовки преподавателей: Сб. научн. тр. – Вып. 1-2. – М., 1998. – 11 с.
20. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации детей к школе. – М.: Медицина, 1988. – С. 32-43.
21. Алехина И.В. и др. Психология: Практ. курс. Ч.1. – Брянск: Изд-во Брян. гос. пед. ун-та., 1999. – 225 с.
22. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1986. – 150 с.
23. Андреева Г.Б. Подготовка, адаптация и повышение квалификации сельских учителей в США: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 154 с.
24. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
25. Андриади И.П. Авторитет учителя и процесс его становления. – М.: МГПУ, 1997. – 205 с.
26. Ащепков В.Т. Теоретические основы и прикладные аспекты профессиональной адаптации преподавателей высшей школы. Дис. ... докт. пед. наук. – Майкоп: АГУ, 1997. – 355 с.

27. Ащепков В.Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы // Монография. – 2-е изд., испр. и доп. – Ростов н/Д: ИППК РГУ. – 1997. – 143 с.
28. Ащепков В.Т. Профессиональная адаптация преподавателя // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – с. 67-72.
29. Бабуцидзе М.О. Развитие рефлексивных умений молодого учителя в процессе профадаптации: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Курган: КГПИ, 1998. – 22 с.
30. Багрецов С.А., Львов В.М. Диагностика социально-психологических характеристик малых групп с внешним статусом. Серия «Учебники для ВУЗов. Специальная литература». – М.: Лань, 1999. – 640 с.
31. Баля Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии, 1989. – № 1. – С. 92-100.
32. Бармашова Т.М. Профессиональная позиция и педагогическая интерпретация массовой информации молодым учителем. – Л., 1981. – С. 63-71.
33. Барсукова Л.Я. Повышение эффективности управления муниципальной системой образования в условиях малого города: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 186 с.
34. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 416 с.
35. Белкина Л.В. Социальная адаптация учащихся в образовательной системе многопрофильного лицея: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1999. – 190 с.
36. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 157 с.

37. Бенедиктова Л.Ф. Взаимосвязь адаптации личности студента к вузу и педагогической деятельности в школе: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Минск, 1980. – 24 с.
38. Бережнова Е.В. Фундаментальное и прикладное в педагогических исследованиях // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 3-8.
39. Бережнова Е.В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 33-39.
40. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
41. Богданова В.П. Эколого-экономическая направленность образования как условие успешной адаптации учащихся к изменяющейся соц. среде: Дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2000. – 165 с.
42. Богомолова Н.Н. К вопросу о методах активной подготовки к педагогическому общению // Советская педагогика. – 1982. – № 7. – С. 59-63.
43. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 560 с.
44. Большой энциклопедический словарь. – 2-изд., перераб. и доп. – М.: «Большая Российская энциклопедия»; СПб: «Норинт», 1998. – 1456 с.
45. Булатова О.С. Использование возможностей театральной педагогики в процессе становления личности учителя: Дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 1999. – 196 с.
46. Валеев Г.Х. Оформление автореферата диссертации: Учеб.-метод. пособие.- Уфа: Башк. гос. пед. ун-т, 2000.- 122 с.
47. Валеев Г.Х. Постановка проблемы педагогического исследования // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 19-24.

48. Васильева Е.Ю. Обучение молодого учителя стилю педагогической деятельности в системе повышения квалификации: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Петрозаводск, 1995. – 21 с.
49. Велиханова Н.Ф. Психолого-педагогическая реабилитация социально-дезадаптированных детей и младших подростков в условиях школы-интерната: Дис. ... канд. пед. наук. – Коломна, 2000. – 225 с.
50. Вершинина А.А. Формирование валеологических ориентаций школьников в условиях адаптивной модели школы: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Оренбург, 1999. – 27 с.
51. Вершловский С.Г. Социально-педагогические проблемы профессионального становления учителя. – Л., 1981. – С. 6-22.
52. Вершловский С.Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя. – Л.: Знание, 1983. – 32 с.
53. Вершловский С.Г., Литвинова Н.П., Симонова Т.М. Особенности профессионального становления молодого учителя //Сов. педагогика. – 1984. – № 4. – С. 76-84.
54. Власова Е.З. Теоретические основы и практика использования адаптивных технологий обучения в профессиональной подготовке студентов пед. вуза: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1999. – 412 с.
55. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 1999. – 320 с.
56. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
57. Воробьев В.М. Роль общих адаптивных способностей при оценке профпригодности. – Л.: ВИКИ им. А.Ф. Можайского, 1984. – С. 163-164.
58. Вяткин Л.Г. Основы педагогики высшей школы. – Саратова: Изд-во Саратовского ун-та, 1997. – 124 с.

59. Гасанов З.Т. Формирование культуры межнационального общения в многонациональном регионе // Педагогика. – 1996. – № 6. – С 51-55.
60. Георгиева И.А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: Дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1985. – 216 с.
61. Гильмеева РХ. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе последиplomного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1999. – 459 с.
62. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 237 с.
63. Голуб Б.А. Основы общей дидактики: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: Владос, 1999. – 95 с.
64. Голуб Л.Н. Социально-профессиональная адаптация и педагогическая реабилитация учащихся профессиональных училищ: Дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2000. – 209 с.
65. Григорьева Т.Г., Усольцева Т.П. Основы конструктивного общения. Хрестоматия. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та; М.: Совершенство, 1997. – 198 с.
66. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения. Практикум. – Новосибирск, Изд-во Новосиб. ун-та; М.: Совершенство, 1997. – 116 с.
67. Гримак Л.Л., Звонников В.М., Скрыпников А.И. Психическая саморегуляция в деятельности человека-оператора // Вопросы кибернетики. Психическое состояние и эффективность деятельности. М., 1983. – С.151.
68. Гринько С.В. Педагогическое общение как фактор адаптации студентов к профессионально- педагогической деятельности: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Магнитогорск, 1998. – 22 с.
69. Даренских Л.А. Профессионально-направленная адаптация первокурсников в педагогическом колледже: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Магнитогоск, 2000. – 20 с.

70. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М.: Б.и., 2000. – 391 с.
71. Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. – М.: Владос, 1999. – 432 с.
72. Джуринский Г.А. Экспериментальные общеобразовательные школы США: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 185 с.
73. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков / Под ред. С.А. Беличевой. – М.: Консорциум «Соц. здоровье России», 1999. – 181 с.
74. Диагностика успешности учителя: Сб. метод. материалов для директоров и зам. директоров учеб. заведений. – М.: Педагогический поиск, 1997. – 93 с.
75. Дильман В.М. Четыре модели медицины. – Л.: Медицина, 1987. – 149 с.
76. Дичев Т.Г. Методологические и социальные аспекты проблемы адаптации человека: Автореф. дисс. канд. филос. наук. – М., 1973. – 21 с.
77. Дичев Т.Г. Проблема адаптации и здоровье человека. – М.: Медицина, 1976. – 184 с.
78. Дичев Т.Г. Дезомбирование и самооздоровление человека. Психоэнергетические методы и советы. – М.: Палея, 1993. – 172 с.
79. Дичев Т.Г. Адаптация и здоровье, выживание и экология человека. – М.: Витязь, 1994. – 325 с.
80. Добрынина С.Л. Педагогические условия социальной адаптации молодых переселенцев (российских немцев) в ФРГ: Дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2000. – 328 с.
81. Достижения молодых ученых – науке: Мат-лы НПК аспирантов и соискателей. Вып. 4. Ч. 2. – Майкоп: Изд-во Адыгейского гос. ун-та, 1996. – 274 с.
82. Дубровина Г.Г. Управление ценностной адаптацией подростков в специализированной физико-математической школе: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Новосибирск, 2000. – 23 с.

83. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. **Краткий психологический словарь. Личность, образование, самообразование, профессия.** – Мн.: Хэлтон, 1998. – 399 с.
84. Егорова Л.Г., Есарева З.Ф., Быстрова А.И. Некоторые аспекты профессиональной адаптации молодых специалистов. – Казань: КГУ, 1979. – С. 110-111.
85. Ежеленко В.Б. Новая педагогика: Теория и методика пед. процесса: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 246 с.
86. Елагина В.С. Совершенствование подготовки учителей естественно-научных дисциплин к деятельности по реализации межпредметных связей в школе: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1997. – 157 с.
87. Задоя Т.Г. Руководство психологической адаптацией первоклассников в условиях школы: Учеб. пособие к спецкурсу. – Псков: ПГПИ, 1999. – 168 с.
88. Занина Л.В. Научно-методическое обеспечение реформирования педагогического образования 90-х гг.: Монография. – Ростов-н/д, 2001. – 212 с.
89. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
90. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
91. Зубцова Л.К. Организационно-педагогические условия адаптации молодого учителя: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Казань, 1995. – 17 с.
92. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников: Учеб. пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. – Мн.: Университет, 1999. – 136 с.
93. Игры – обучение, тренинг, досуг.../ Под ред. В.В. Петрусинского. – М.: Новая школа, 1994. – 368 с.
94. Ильина И.В. Становление валеологической культуры в процессе высшего профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2000. – 190 с.

95. Казначеев В.П. Адаптация человека (социальный и медико-биологический аспект). – Новосибирск, 1980. – С. 5-17.
96. Каландаришвили З.Н. Изучение гражданско-правовых дисциплин в средних общеобразовательных школах России как фактор социальной адаптации молодежи: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2000. – 241 с.
97. Калимуллин Р.Х. Дополнительное образование как фактор совершенствования будущих учителей к педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 190 с.
98. Калита В.С. Повышение психолого-педагогической компетентности учителя средствами методической работы в школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 172 с.
99. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., Просвещение, 1987. – С. 34-37.
100. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 214 с.
101. Карапетова М.Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя образовательных учреждений: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 192 с.
102. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. – М., Медицина, 1985. – 212 с.
103. Каспржак А.Г., Левит М.В. Базисный план и российское образование в эпоху перемен. – М.: МИРОС, 1994. – 144 с.
104. Каткова Т.И. Социально-профессиональная адаптация студентов экономического вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Запорожье, 1999. – 203 с.
105. Киселев Н.М. Социально-педагогические условия адаптации студентов в педагогическом колледже: Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2000. – 201 с.
106. Климов Е.А. Как выбрать профессию. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.

107. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
108. Кожухарь Г.С. Соотношение личностного и профессионального самоопределения у учителей: Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1993. – 20 с.
109. Колмыкова Т.Д. Педагогические условия компьютеризации учебно-воспитательного процесса в адаптивной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2000. – 197 с.
110. Коновалова И.П. Развитие профессиональной творческой активности студентов – будущих учителей физики в процессе педагогической практики: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1998. – 22 с.
111. Кончанин Т.Л. Структура процесса адаптации молодых специалистов. – Ростов н/Д: РГУ, 1970. – С. 111.
112. Коржуев А.В. Начинающему аспиранту: избранные фрагменты методологии и истории педагогики. – М.: Янус-К, 1999. – 95 с.
113. Коротаева Е.В. Активизация познавательной деятельности учащихся. – Урал, УГПУ, 1995. – 83 с.
114. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействия. – Урал, УГПУ, 2000. – 146 с.
115. Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. Изд. 2-е., испр. и доп. – Мн.: Адукацыя і выхаванне, 1996. – 312 с.
116. Кочетова В.А. Дидактическое речевое общение как средство развития коммуникативных умений будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2000. – 174 с.
117. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко. Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
118. Кукуев А.И. Педагогический мониторинг личностно-ориентированного образовательного процесса. Автореф. дис. д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 2001. – 24 с.

119. Кукушкин В.С. Учителю физики о воспитании: Учеб. пособие для слуш. ин-тов пов. квалиф. и студентов пед. вузов. – Ростов н/Д: ГинГо, 1999. – 186 с.
120. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Воспитательная работа в современной школе. Воспитание: от формирования к развитию. – Москва-Ростов н/Д: Учитель, 2000. – 192 с.
121. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Анализ современного урока. – Ростов н/Д: Учитель, 2001. – 176 с.
122. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепции до технологий. – Ростов н/Д: Учитель, 2001. – 160 с.
123. Лабазина Л.Н. Современная система профессиональной подготовки учителей во Франции: Дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 1999. – 166 с.
124. Леонова А.Б. Психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека: Учеб. пособие. – М.: МГУ, 1987. – 103 с.
125. Леонова А.Б. Психопрофилактика стрессов. – М.: МГУ, 1993. – 121 с.
126. Литова З.А. Педагогические условия адаптации учащихся общеобразовательных школ к труду в рыночной экономике: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Брянск, 1998. – 19 с.
127. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, Юрайт, 1998. – 464 с.
128. Ловцов Д.А., Богорев В.В. Адаптивная система индивидуализации обучения // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 24-28.
129. Магин В.А. Формирование культуры здоровья личности будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ставрополь, 1999. – 18 с.
130. Мануйлова Л.М. Адаптивная система обучения в начальной школе: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. – 87 с.
131. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – С. 79-82.

132. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
133. Маркова С.М. Дидактические системы и модели обучения: Учеб. пособие для студентов, обуч. по пед. специальностям и направлениям. – Н. Новгород: ВГПИ, 1988. – 99 с.
134. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика. – М.: Наука, 1981. – 228 с.
135. Мельников В.А. Психолого-педагогические условия адаптации слушателей военных вузов к профессиональной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 1999. – 249 с.
136. Мельникова Л.И. Начальное профессиональное образование в Германии: (историко-педагогический анализ): Дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 1999. – 379 с.
137. Мозговая Н.А. Формирование педагогической установки учителя на эмпатию во взаимодействии с учащимися: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 274 с.
138. Молодцова Т.Д. Теория и практика предупреждения и преодоления дезадаптации подростков: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 1998. – 432 с.
139. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: Автореф. дис. д-ра пед. наук.- Киев, 1983. – 50 с.
140. Мороз А.Г. Педагогический коллектив как среда адаптации молодого учителя. – Киев: КППИ, 1985. – 22 с.
141. Мороз А.Г. Адаптация молодого учителя к условиям учебно-воспитательного процесса школы. – Киев: КГПИ, 1985. – 51 с.
142. Надель-Червинская М.А., Червинский П.П. Толковый словарь иностранных слов. Общеупотребительная лексика. – Ростов н/Д: Феникс, 1995. – 608 с.

143. Нетягина О.В. Системы умственных действий для формирования физических понятий у школьников: Сб. научн. трудов. – Армавир: АГПИ, 1998. – С. 155-156.
144. Нетягина О.В. Исследование проблемы адаптации начинающих учителей // Депонированная рукопись. Деп. В ИНИОН РАН 23.05.2000. № 55671. – 13 с.
145. Нетягина О.В. Адаптационные затруднения учителей-стажеров как педагогическая метапроблема: Сб. тезисов. Вып. 6. – Армавир: АГПИ, 2000. – С. 191-192.
146. Нетягина О.В. Исследование проблемы адаптации как профессионально значимого компонента становления молодого учителя: Мат-лы Всероссийской НПК. – Армавир: АГПИ, 2000. – С. 20-22.
147. Нетягина О.В. К теории адаптации начинающих учителей: Матриалы I региональной НПК. – Ставрополь: Изд-во Ставропольского ин-та им. В.Д. Чурсина, 2000. – С. 68-73.
148. Нетягина О.В. Адаптационные затруднения старшеклассников при изучении физики и педагогические пути их преодоления: Сб. статей. – Армавир: АГПИ, 2001. – С. 24-26.
149. Нетягина О.В. Влияние состояния здоровья старшеклассников на процесс адаптации к учебной деятельности: Мат-лы краевой НПК. – Армавир: АГПИ, 2001. – С. 98-100.
150. Нетягина О.В. Проблемы адаптации личности учащегося в многонациональном коллективе: Мат-лы Всероссийской НМК. – Махачкала: ДГУ, 2002. – С. 69-71.
151. Нетягина О.В. Факторы, способствующие оптимизации адаптационных процессов начинающих педагогов и их учет на практике. // Депонированная рукопись. Деп. в ИНИОН РАН 03.10.2001. № 56752. – 13 с.

152. Найн А.Я. Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике. – Челябинский дом печати, 1996. – 256 с.
153. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегии. – Ереван: Наука, 1988. – 246 с.
154. Насветникова О.М. Психолого-педагогические условия компьютеризации в адаптивной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2000. – 149 с.
155. Научные работы: методика подготовки и оформления / Сост. И.Н. Кузнецов. – Мн.: Амалфея, 1998. – 272 с.
156. Непрерывное педагогическое образование. Вып. 6. – Ставрополь: СГПУ, 1994. – 87с.
157. Николаева В.С. Проект многопрофильной социально-адаптивной школы. – М.: Междунар. пед. шк., 2000 . – 31 с.
158. Новое содержание образования и проблемы готовности сельской школы к его реализации: Материалы Всероссийской НПК. – Орел: ОГПУ, 1996. – 258 с.
159. Новоселова О.А. Физическое воспитание как фактор адаптации детей 7-8 лет к обучению в школе: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 19 с.
160. Обухов Д.А. Социально-педагогическая адаптация подростков в учреждениях дополнительного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2000. – 196 с.
161. О некоторых проблемах адаптации молодого учителя. Тезисы НПК «Наука и образование: пути интеграции». – Анжеро-Суженск, 1998. – С. 91-92.
162. Осик В.И. Валеология. – Краснодар: КГАФК, 1997. – 288 с.
163. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Ж. практического психолога. – 1998. – № 1. – С. 54-64.
164. Основы социальной работы: Учебник. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 368 с.

165. Панченко Е.Н. Личностная подготовка женщины к трудностям профессии учителя: Дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 1999. – 194 с.
166. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.
167. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студентов высш. и средн. учеб. заведений / Под ред. С.А. Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 1999. – 512 с.
168. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 499 с.
169. Педагогика: Пед. теории, системы, технологии: Учеб. для студентов высш. и средн. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям и направлениям / Под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2000. – 509 с.
170. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И.А. Канмова. – Т. 4. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – 911 с.
171. Педсовет: идеи, методики, формы. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 160 с.
172. Пережогина А.А. Профессионально-педагогическая адаптация начинающего преподавателя вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 2000. – 165 с.
173. Подласный И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Владос, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
174. Подласный И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Владос. 1999. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.
175. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.

176. Поярова Т.А. Педагогические условия адаптации одаренных школьников к повышенным учебным требованиям: Дис. ... канд. пед. наук. – Вологда, 2000. – 230 с.
177. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
178. Психология – образовательной практике / Под ред. С.В. Недбаевой: Сб. научно-методических мат-лов. – Армавир, 1998. – 385 с.
179. Психология. Педагогика. Этика: Учебник для вузов / Под ред. Ю.В. Наумкина. – М.: Закон и право, ЮНИТИ, 1999. – 350 с.
180. Психофизическое благополучие и методы коррекции стрессовых состояний: Сб. научн. статей. – Уфа: БГПИ, 1999. – 56 с.
181. Практическая психология для преподавателя / Под ред. М.К. Тутушкиной. – М.: Филин, 1997. – 328 с.
182. Преподавание физики в высшей школе // Научно-методический журнал. – М. – 1999. – № 17. – С. 96.
183. Проблемы технологического образования школьников: Сб. мат-лов и тез. Всероссийского совещания-семинара по технологическому образованию школьников. – Армавир: АГПИ, 1999. – 112 с.
184. Проблемы современного физического образования: вуз и школа: сб. науч. трудов. – Армавир: АГПИ, 2000. – 124 с.
185. Профессия – учитель. Беседы с молодыми учителями / Под ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина, С.Г. Вершловского. – М.: Педагогика, 1987. – 192 с.
186. Развитие непрерывного педагогического образования в новых социально-экономических условиях на Кубани / Под ред. В.Т. Сосновского. Сб. тез. – Армавир: АГПИ, 1996. – 298 с.
187. Райгородский Д.Я. Теории личности в западно-европейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности. – Самара.: БАХРАК, 1996. – 480 с.

188. Рахимов А.З. Психодидактика: Педагогическая акмеология. Педагогическая технология творческого развития: Учеб. пособие. – Уфа: Творчество, 1996. – 207 с.
189. Рахкошкин А.А. Альтернативные идеи в современных западно-европейских концепциях образовательного процесса: Дис. ... канд. пед. наук. – В. Новгород, 2000. – 164 с.
190. Реан А.А., Розум С.И. Психология. Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СПУ, 1999. – 98 с.
191. Региональный социально-педагогический комплекс: опыт, проблемы и перспективы: Тез. докл. I НПК. – Армавир: АГПИ, 1995. – 59 с.
192. Ревская Н.Е. Психология и педагогика: Конспект лекций. – СПб.: Альфа, 2001. – 302 с.
193. Редлих С.М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 360 с.
194. Резвцов Д.Б. Моделирование социально-профессиональной деятельности учителя: Дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2000. – 219 с.
195. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
196. Руденко В.А. Технология педагогического исследования с применением метода анкетного опроса (в схемах и понятиях) / Под ред. Е.А. Михалычева. – Ростов н/Д: Изд-во РОИПК и ПРО, 2000. – 28 с.
197. Рунова С.А. Социально-профессиональная адаптация студентов первого курса к условиям педагогического вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2000. – 200 с.
198. Рычкова Н.А. Деадаптивное поведение детей: диагностика, коррекция, психопрофилактика: Учеб. пособие. – М.: Гном и Д, 2000. – 96 с.
199. Савина Н.Н. Организационно-педагогические условия адаптации детей «группы риска» в общеобразовательном учреждении: Дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2000. – 180 с.

200. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 199. – 256 с.
201. Скотт П. Психология оценки и принятия решений / Перевод с англ. – М.: Филин, 1998. – 368 с.
202. Словарь иностранных слов. 7-е изд., перераб. – М.: Русский язык, 1979. – 624 с.
203. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях: Учеб. Пособие для пед. учеб. заведений. – М.: Пед. общество России, 1999. – 416 с.
204. Современная философия: Словарь и хрестоматия.. – Ростов н/д: Феникс, 1995. – 511 с.
205. Социальные и педагогические технологии: Мат-лы Всероссийской НПК «Социальные и педагогические технологии в системе образования». – Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 176 с.
206. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Изд. 3-е. перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 672 с.
207. Страхова Л.М. Формирование эмоциональности педагогической деятельности будущих учителей: Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2000. – 185 с.
208. Сунцова М.С. Современные тенденции развития профессионально-педагогической подготовки преподавателей вузов США, Германии и России: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1999. – 172 с.
209. Сухотина Л.В. Совершенствование профессиональной подготовки учителя естественных дисциплин к постановке физического эксперимента: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 206 с.
210. Теория и методика обучения физике в школе. Общ. вопросы / Под ред. С.Е. Каменецкого, Н.С. Пурышева. – М.: Академия, 2000. – 365 с.

211. Теория и практика внедрения образовательной области «Технология»: Сб. тез. региональной НПК / Под ред. Р.А. Галустова. – Армавир, АГПИ, 1998. – 59 с.
212. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.
213. Турчин А.С. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2000. – 103 с.
214. Ушакова Т.А. Педагогические условия социальной адаптации детей из неблагополучных семей: Дис. ... канд. пед. наук. – 1999. – 205 с.
215. Фатьянова Н.М. Формирование дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии: Дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 1999. – 247 с.
216. Философские проблемы теории адаптации / Под ред. Г.И. Царегородского. – М.: Мысль, 1972.
217. Философия, политология, экономика. Словарь. – Ярославль: Академия развития. 1997. – 208 с.
218. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57-61.
219. Хакен Г. Синергетика /Пер. с англ. В.И. Емельянова. – М.: МИР., 1980 - 404 с.
220. Хакен Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным системам /Пер. с англ. Ю. Данилова. – М.: МИР., 1991. – 240 с.
221. Хакен Г. Можем ли мы применять синергетику в науках о человеке? //Синергетика и психология. Тексты. Выпуск 2. Социальные процессы. /Под ред. И. Н. Трофимовой. – Янус-К., 1999. С. 11-26.
222. Хамидулина Н.А. Профессиональная адаптация молодых учителей в современных социально-экономических условиях: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Кемерово, 2000. – 20 с.

223. Ходаков А.И. Социально-профессиональная позиция и стиль деятельности молодого учителя. – Л., 1982, с. 41-54.
224. Хорошко Н.Ф. Развитие конструктивной мобильности школьников: теория и практика // Монография. – Ч. 1. – Ставрополь, ЧГПИ-СГПИ, 1993. – 201 с.
225. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их родителей. – Рига, Эксперимент, 1997. – 278 с.
226. Челнокова Т.А. Педагогические условия и критерии развития адаптивности школьника: Автореф. дис. канд. наук. – Казань, 1999. – 20 с.
227. Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе // Директор школы. – 1998. – № 7. – 140 с.
228. Шалыгина И.В. Лицейское образование в школе адаптивного типа // Завуч. – 2001. – № 3. – С. 62-93.
229. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 384 с.
230. Шибутани Т. Социальная психология. / Пер. с англ. В.Б. Ольшанского. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 544 с.
231. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Под ред. В.В. Лебединского. – М.: МГУ, 1990. – 197 с.
232. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 123 с.
233. Эткина Е.В. Методика преподавания физики в гимназии: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 183 с.
234. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. – Мн.: Элайда, 2000. – 704 с.
235. Changes in working life / Ed. by Duncan K.D., Cruneberg J.M., Wallis D.L. L., 1986.
236. Herh S., Stroot S., Snyder M. Mentoring Entry Year Teacher: A Modal for Rural Communities // The Rural Educator, Vol. 15, № 3, 1992.

237. Odell S.J., Ferraro B.P. Teacher Mentoring and Teacher Retention // Journal of Teacher Education, № 43, 1992.
238. Statistical Yearbook. – UNESCO, 1996-2000.

Приложение 1

Анкета 1

Анкета призвана оценить отношение к проблеме профессиональной адаптации, как к базовой компоненте профессионального становления и роста молодого учителя.

№ п/п	Вопросы	Ответы	
		Да	Нет
1.	Ваша профессиональная деятельность сопряжена с преодолением трудностей?	Да	Нет
2.	Раскройте их содержание:		
	- в дидактическом плане	Да	Нет
	- в методическом плане	Да	Нет
	- в воспитательном плане	Да	Нет
3.	Считаете ли Вы отсутствие у молодого специалиста высококвалифицированного и опытного наставника серьезной проблемой?	Да	Нет
4.	Как Вы относитесь к созданию своеобразного института наставничества в целом?		
5.	Есть ли у Вас лично учитель - наставник?	Да	Нет
6.	Ощутима ли его помощь?	Да	Нет
7.	Считаете ли вы свои знания по профессиональной адаптации, полученные в ВУЗе, достаточными?	Да	Нет
8.	Какие первоисточники (книги, брошюры, статьи и др.), освещающие проблемы адаптации учителя к условиям работы, Вам известны? (Укажите автора или название.)		
9.	Назовите несколько, на Ваш взгляд, наиболее важных условий (факторов), которые могут оказать влияние на благоприятную адаптацию начинающего учителя к условиям его профессиональной деятельности.		
10.	Укажите, пожалуйста, Вашу профессию, должность, образование и стаж.		

Благодарим за участие в этой работе!

Приложение 2
Лист вопросов
Блок 1. Обучение.

1. Ощущаете ли Вы внутренний диссонанс во время проведения урока? Конкретизируйте.
2. Легко ли удастся Вам обеспечить переход от организационного момента к образовательной части урока?
3. Какими методами и приемами Вы поддерживаете дисциплину во время занятий?
4. Всегда ли Вами достигается цель урока?
5. Владаете ли Вы в достаточной степени приемами поддержания внимания на уроке?
6. Вызывает ли у Вас затруднения развитие творческих способностей учащихся?
7. К какому стилю педагогического общения Вы относите свой стиль педагогического взаимодействия?
8. Возникают ли конфликты при Вашем взаимодействии с учащимися, коллегами, администрацией?
9. Считаете ли Вы, что обладаете таким качеством как педагогический такт?
10. Считаете ли Вы себя творческой личностью? В чем это проявляется?
11. Ощущаете ли Вы потребность в самосовершенствовании?
12. В каких классах Ваша работа наиболее эффективна на Ваш взгляд?
13. Работа в каких классах вызывает у Вас серьезные затруднения?
14. Каковы причины этих затруднений?
15. Знакомы ли Вы с концепцией развивающего обучения? На каком уровне?
16. Удастся ли Вам использовать игровые моменты в ходе урока?
17. Как Вы реагируете на незапланированные вопросы учащихся?
18. Часто ли во время урока Вы ощущаете напряжение, дискомфорт?
19. В критической ситуации Вам удастся сохранять контроль и находить конструктивный выход?
20. Всегда ли Вы можете сосредотачиваться одновременно на содержании материала, учащихся и своем поведении?
21. Вы склонны брать ответственность на себя в сложных педагогических ситуациях?
22. Легко ли Вы управляете своим самочувствием и настроением во время урока?
23. Вы согласны с тем, что при объяснении материала важна логика науки, а не логика понимания материала разными по способностям учащимися?
24. По Вашему мнению Вы владеете гибким темпом изложения материала?

25. Ваши контакты с учащимися более похожи на монологи, поучения или диалоги?
26. В достаточной ли мере Вы владеете своим голосом, жестами, мимикой во время урока?
27. Сколько времени Вы затрачиваете на подготовку к урокам?
28. При отборе учебного содержания, способов и методов обучения Вы руководствуетесь инструктивными и методическими материалами или своей личной концепцией педагогического взаимодействия?
29. Вы предпочитаете традиционные формы урока?
30. Всегда ли Вам удается выдерживать временные ограничения во время урока?
31. Какие формы учебной деятельности учащегося присутствуют на Ваших уроках (парная, групповая, коллективная, индивидуально- обособленная)?
32. Какие средства обучения Вы используете на уроке?
33. Какую помощь оказывает Вам наставник в организации процесса обучения?
34. Ощущаете ли усталость в конце урока?

Блок 2. ВОСПИТАНИЕ.

1. На Ваш взгляд, допустимо ли обучение без воспитания? Почему/
2. Какими методами, приемами по формированию нравственной культуры учащихся Вы владеете?
3. Какие затруднения в воспитательной работе беспокоят Вас более всего?
4. Насколько эффективна, на Ваш взгляд, воспитательная работа, которую Вы ведете?
5. Какие стороны воспитательного процесса отражены в Вашем воспитательном плане?
6. Какова тематика классных часов, проводимых Вами?
7. Умеете ли Вы разнообразить формы проведения классных часов?
8. Какова роль учащихся в организации воспитательных мероприятий?
9. Назовите, пожалуйста, темы 2-3 классных и школьных мероприятий, которые наиболее Вам запомнились в текущем году?
10. По каким направлениям Вы ведете работу с родителями Вашего класса?
11. Каковы формы работы с родителями, применяемые Вами?
12. Какова посещаемость родительских собраний? С чем это связано?
13. Какие методы воспитания Вы используете в своей педагогической деятельности?
14. Способны ли Вы повлиять на учащегося средствами убеждения, речевого воздействия?

15. Какую работу Вы проводите по созданию благоприятного психологического микроклимата в классе?
16. Какие проблемы возникают у Вас при общении с трудными детьми?
17. Согласны ли Вы с тем, что основные функции воспитания должна выполнять семья, а не школа?
18. Проводите ли Вы индивидуальную работу с неблагополучными семьями?
19. Помогает ли Вам наставник в реализации Ваших воспитательных планов?
20. Проявляете ли Вы интерес к заботам и внутреннему миру молодежи?

Блок 3. ЗДОРОВЬЕ.

1. Согласны ли Вы с высказыванием В.М. Дильмана, что «здоровье определяет процесс адаптации»?
2. Сколько дней, пропущенных по болезни, зафиксировано в Вашем больничном листе в этом учебном году?
3. Страдаете ли Вы какими – либо хроническими заболеваниями?
4. Перечислите, пожалуйста, стрессогенные факторы, которым Вы наиболее подвержены?
5. Регулярно ли Вы принимаете пищу, сбалансирована ли она по содержанию в ней белков, углеводов и т.п.?
6. Достаточно ли эффективно Вы умеете контролировать свои эмоции?
7. Как Вы преодолеваете усталость, раздражительность?
8. Имеете ли Вы какие-либо вредные привычки (сигареты, алкоголь...)?
9. Занимаетесь ли спортом? Насколько регулярны эти занятия?
10. Что вообще Вы предпринимаете для сохранения своего здоровья?

Блок 4. СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС.

1. Каков состав Вашей семьи?
2. Каковы условия проживания (хорошие, удовлетворительные, неудовлетворительные)?
3. Считается ли Ваша семья малообеспеченной?
4. Устраивает ли Вас материальное положение семьи и Ваше лично?
5. Как Вы предполагаете его изменить(улучшить)?
6. Испытываете ли Вы дискомфорт по причине низкого социального статуса учителя в России?

7. Есть ли у Вас проблемы личного характера, связанные с этим?
8. Какого рода деятельность Вы выполняете в свободное от работы время?
9. Как Вы проводите выходные дни?
10. Как часто в течение месяца бываете на природе?
11. Организуете ли Вы совместные с учащимися походы, поездки и т. п.?

Блок 5. ПЕРСПЕКТИВЫ.

1. Что хотели бы Вы сделать в плане профессионального самоопределения?
2. Какими прогрессивными методиками думаете овладеть в ближайшем будущем?
3. Планируете ли применять в своей деятельности инновационные технологии?
4. Планируете ли Вы вести исследовательскую деятельность в процессе педагогического взаимодействия?
5. Стремитесь ли Вы использовать в своей деятельности элементы психотерапии?
6. Что хотелось бы Вам изменить в организации своей деятельности, образовательном учреждении, образовательной системе вообще?
7. Не планируете в ближайшее время сменить работу?

Внимание ! Ответы запишите в бланке фиксации.

Бланк фиксации ответов*Блок 1*

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32

33

34

35

36

Приложение 3

Вопросы беседы с начинающими учителями.

Цель беседы: отслеживание процесса сенсорной адаптации как составляющей процесса профессиональной адаптации; установление функциональной зависимости скорости адаптационного процесса от времени, общего состояния здоровья учителя, спортивной подготовки и правильности организации рабочего дня.

- 1) Испытываете ли Вы дискомфорт в первые годы своей профессиональной деятельности? Уменьшается ли степень дискомфорта с течением времени?
- 2) Отмечаете ли Вы у себя ухудшение самочувствия в конце рабочего дня (головная боль, усталость и пр.)?
- 3) С чем это может быть связано?
- 4) Часто ли Вы ощущаете гнев и раздражительность? В каких ситуациях?
- 5) Какова Ваша нагрузка в соответствии с учебным планом школы?
- 6) Как Вы организуете свой рабочий день (отводите ли время для самоподготовки, самообразования, отдыха и пр.)?
- 7) Сколько времени у Вас остается на активный отдых (занятия спортом, посещение культурно - массовых мероприятий и т. д.)?
- 8) Ваш учитель - наставник (если он есть) уделяет Вам достаточно времени для того, чтобы обсудить с Вами вопросы не только методического плана, но и Ваш режим дня?
- 9) Используете ли Вы в своей практике какие - либо специальные методы и приемы улучшения своего физического и психического самочувствия (аутотренинг, йога, занятия спортом)?
- 10) Какими, на Ваш взгляд, позитивными идеями относительно распределения времени в течение рабочего дня Вы можете поделиться с коллегами?

Благодарим за участие в работе!

Приложение 4

Вопросы беседы с учащимися старших классов.

Целью беседы является выявление особенностей стиля общения начинающих учителей и учащихся старших классов с последующим рассмотрением стиля общения как значимого адаптационного фактора.

- 1) Как Вы думаете, к какому учителю легче и быстрее адаптироваться - начинающему или опытному ?
- 2) Подумайте, с чем это может быть связано ?
- 3) Как по Вашему, к какому стилю общения более склонны молодые учителя : авторитарному, либеральному или демократическому ?
- 4) Как Вы полагаете, важно ли начинающему учителю обращать внимание на постановку своего голоса, его тембр , громкость и т. п. ?
- 5) Как Вы считаете, имеет ли значение для процесса адаптации небольшая разница в возрасте в 6-7 лет между учениками-старшеклассниками и учителем стажером (если имеет, то какое) ?
- 6) Какие особенности стиля общения начинающего учителя Вы считаете негативными (излишняя резкость тона, назидательность, излишний либерализм и т. п.) ? Уточните.
- 7) Для Вас важно, чтобы молодой учитель был глубоко порядочным и интеллигентным человеком?
- 8) Ваши пожелания молодому учителю относительно стиля общения, манеры поведения и внешнего вида.

Благодарим за участие в этой работе!

Приложение 5***Тест готовности начинающего специалиста к участию в инновационной деятельности***

1. Вы поддерживаете идеи введения новообразований в учебном заведении, в котором осуществляете свою деятельность? (Да – 1; нет – 0).
2. Вы можете утверждать, что обладаете знанием достаточного числа новых педагогических технологий? (Да – 1; нет – 0).
3. Стремитесь ли Вы использовать некоторые из известных инновационных методик на своих уроках? (Да – 1; нет – 0).
4. Согласны ли Вы с тем, что рост педагогического мастерства достигается участием в непрерывной серии опытно-экспериментальных заданий? (Да – 1; нет – 0).
5. Вы не используете в своей теоретической деятельности такие термины как: целеполагание, пилотажный срез, квалиметрия и т.п. (Да – 0;).
6. Считаете ли Вы диагностику и мониторинг УВП неотъемлемыми компонентами профдеятельности?
7. Согласны ли с тем, что традиционная система обучения эффективнее по сравнению с той, которая складывается в последние годы?
8. Вы считаете, что в нововведениях больше негативного, чем полезного?
9. Вы более предпочитаете подражание стилю деятельности опытных коллег, считая его оптимальным, чем продуцирование собственного опыта и его анализ?

10. Вы, не затрудняясь, можете назвать имена хотя бы 5 авторов наиболее известных инновационных проектов?
11. Интересно ли принимать участие в создании собственных или совместных инновационных проектов?
12. Понятие «инновация» ассоциируется у Вас с чем-то отрицательным?
13. Вы считаете, что традиционному обучению нет альтернативы?
14. Вы изучали (изучаете) методы математической статистики?
15. Вы стремитесь оптимизировать свою профессиональную деятельность?

Ключ к ответам

№ вопроса	ДА	НЕТ
1.	1	0
2.	1	0
3.	1	0
4.	1	0
5.	0	1
6.	1	0
7.	0	1
8.	0	1
9.	0	1
10.	1	0
11.	1	0
12.	0	1
13.	0	1
14.	1	0
15.	1	0

Интерпретация результатов:

Количество баллов от:

0 – 3 – низкий уровень готовности к инновационной деятельности.

5 – 7 – средний уровень.

7 – 10 – высокий уровень.

Приложение 6

Тренинг по развитию коммуникативности начинающих педагогов с невербальным типом интеллекта

Специальные занятия проводятся в рамках постоянно действующего семинара (ПДС) для молодых учителей под руководством заместителей директоров по научно-методической и воспитательной работе. Завершаются они подведением итогов и организацией конференции для учителей-стажеров по теме «Стили общения и их влияние на процесс профессиональной адаптации».

Цель тренинга: **повышение уровня коммуникабельности молодых педагогов, эмпатийности и, как следствие, возрастание их адаптационного потенциала.**

Ход занятий заключается в моделировании ситуаций общения молодого учителя со старшеклассниками с последующим обсуждением мнения каждого участника.

Ситуации для обсуждения.

1. Учащийся-юноша на каждом уроке физики демонстрирует дополнительные знания по предмету и порой, задавая вопросы по изучаемой теме, ставит в затруднительное положение молодую учительницу, поскольку она не находит, что ответить. Как ей себя вести далее?

2. В классном коллективе ученица является представителем религиозного направления и на уроках естествознания делает попытки объяснить происхождение

Вселенной деятельностью «Творца». Что в таком случае делать учителю, который ведет эту дисциплину?

3. Возмущенный родитель приходит к начинающему классному руководителю с вопросом: почему его включили в состав Попечительского совета без его согласия? Как выйти из ситуации?

4. В 11 классе, где преподают двое молодых педагогов, учащиеся охотно идут на уроки к одному из них и пропускают занятия у другого. Объяснить причину такого явления и описать возможные варианты решения такой проблемы.

5. Учитель-стажер в течение 2 месяцев не может установить дисциплину на уроках. Обратилась к завучу школы, действия которого заключались в одномоментном влиянии на учеников. Эти меры оказались неэффективными. В классном коллективе возросла конфликтность. Что делать в этой ситуации?

Другие ситуации включаются в обсуждение по усмотрению руководителя.

План работы постоянно действующего семинара (ПДС)

ДЛЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

- 1. Занятия проводятся в форме семинара 1 раз в месяц. Организаторами являются завуч по научно-методической и воспитательной работе, руководители школьных и районных (городских) методических объединений, наставники.*
- 2. План работы ПДС обсуждается на первом в учебном году заседании методсовета образовательного учреждения и подается на утверждение работникам информационно-методического центра (ИМЦ) Управления образования города, района и т.д.*

№ засе- дания	Месяц	Тема занятия	Ответственные за выполнение
1.	Сентябрь	Знакомство с локальными актами образовательного учреждения	Администрация ОУ
2.	Октябрь	Профессиональная адаптация	Завучи
3.	Ноябрь	Факторы, оптимизирующие процесс профадаптации	Руководители школьных МО
4.	Декабрь	Формирование здоровьесберегающей среды на уроке и вне его	Руководитель семинара
5.	Январь	Стиль педагогической деятельности и его влияние на ход профессиональной адаптации	Те же
6.	Февраль	Доминирующий тип интеллекта.	Те же
7.	Март	Участие молодого педагога в инновационной деятельности образовательного учреждения	Те же
8.	Апрель	Регуляция эмоциональных состояний	Психологи
9.	Май	Подведение итогов	Администрация, руководители МО, психологи

Приложение 7

Критерии функционирования и степени отработанности навыка и умения на отдельном этапе эксперимента.

Таковыми могут являться:

1. Время, необходимое для выполнения (t, мин);
2. Скорость выполнения заданий
3. Качество усвоения материала (медиана М);
4. Объем выполненного задания;
5. Прочность знаний;
6. Коэффициент эффективности деятельности.

1). Для того, чтобы найти *медиану*, необходимо составить ряд распределения и частоты появления оценок или баллов.

В нашем случае экспериментальная группа состояла из 13 человек-учащихся 11 класса. Из этой группы ученики набрали следующее количество баллов:

Число человек	Количество баллов
1	4
2	6
3	8
3	10
4	9

Теперь составим ряд распределений и частоты этих баллов.

Ряд распределений:

4	6 6	8 8 8	9 9 9 9	10 10 10
└───┘	└───┘	└───┘	└───┘	└───┘
1	2	3	4	3

Наибольшее число повторений – 9 баллов. Значит, для этой экспериментальной группы медиана составляет 9 баллов из 10 возможных.

Более точно медиану можно найти по формуле:

$$M_c = W_0 + k \left(\frac{n/2 - S}{f} \right),$$

где W_0 - начало класса, в котором находится медиана;

k – величина классового промежутка;

n – общее число измерений;

S – сумма частот классов, предшествующих классу медианы;

f - частота класса, в котором находится медиана.

В нашем случае:

$$M_c = 9 + 1 \left(\frac{13/2 - 6}{4} \right) = 9,125.$$

2). Прочность знаний k_n вычисляется с помощью формулы:

$k_n = \beta_\alpha / \beta_0$, где β_α - медиана предыдущей проверки знаний;

β_0 – медиана последующего среза.

3). Эффективность определенного приема, метода, дидактической технологии по отношению к традиционным вычисляется по формуле:

$$k_{\text{eff}} = (\beta_\alpha + \Delta\beta) / \beta_0, \text{ если } \beta_\alpha < \Delta\beta;$$

$$k_{\text{eff}} = (\beta_\alpha - \Delta\beta) / \beta_0, \text{ если } \beta_\alpha > \Delta\beta.$$

Приложение 8

**Ранжирование признаков с учетом степени трудности
определенного вида деятельности**

1). Число выборов одного и того же признака разными респондентами n_k в зависимости от степени трудности i является некоторой случайной величиной.

Пусть n – число экспериментальных срезов. Условимся, что n_k принимает $n_k^{(1)}$ раз степень трудности 1; $n_k^{(2)}$ раз степень трудности 2 и т.д. Следовательно, n равно сумме всех этих значений: $n = n_k^{(1)} + n_k^{(2)} + n_k^{(3)} + \dots + n_k^{(i)}$.

Тогда сумма всех значений, принимающих переменную $n^{(i)}$ будет равна:

$$n_k^{(1)} \cdot 1 + n_k^{(2)} \cdot 2 + n_k^{(3)} \cdot 3 + \dots + n_k^{(i)} \cdot i$$

Для получения средней арифметической величины значений, принимающих $n_k^{(i)}$, полученную сумму нужно разделить на общее число испытаний n . Значит, средний коэффициент трудности равен:

$$K_{cp} = \frac{\sum_{i=1}^n n_{ki} \cdot i}{n}.$$

После подсчета среднего коэффициента трудности по каждому признаку можно составлять таблицу зависимости степени трудности от среднего значения, т.е. проводить ранжирование признаков.

2). Для получения оценки согласованности мнений экспертов при ранжировании факторов, определяющих процесс адаптации и анализа значимости полученных результатов, использовался метод *ранговой корреляции*.

Результаты опроса каждого из m экспертов относительно ранжирования n признаков представляем в виде матрицы рангов $A = |a_{ij}|$, где a_{ij} – ранг i -го признака, указывающих то место, которое занимает i -й признак среди n признаков, упорядоченных j -м экспертом:

Матрица используется далее для получения суммарных рангов

$$a_1 = \sum_{j=1}^m a_{1j} ; a_2 = \sum_{j=1}^m a_{2j} ; a_i = \sum_{j=1}^m a_{ij} ; a_m = \sum_{j=1}^m a_{mj} .$$

По минимальному значению суммарных рангов-признаков осуществляется их ранжирование.

Согласованность мнений группы экспертов оценивается коэффициентом согласия:

$$w = \frac{S}{\frac{1}{12} \cdot m^2 \cdot (n^3 - n) - m \cdot \sum_{j=1}^m T_j},$$

$$S = \sum_{j=1}^n \left\{ \sum_{i=1}^m a_{ij} - \frac{1}{2} \cdot m \cdot (n+1) \right\};$$

$T_j = \frac{1}{2} \cdot \sum_{t_j} (t_j^3 - t_j)$; t_j – число повторений каждого ранга в ранжировке данного

эксперта.

Если $w = 0$, значит согласованность отсутствует;

при $w = 1$ – согласованность полная.

Распределение

$$X^2 = \frac{S}{\frac{1}{12} \cdot mn(n+1) - \frac{1}{n-1} \cdot \sum_{n=1}^m T_j}$$

можно использовать для оценки значимости полученных результатов.