

Посашкова Ирина Петровна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
САМООТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ
И УСЛОВИЯ ЕГО ПОЗИТИВНОГО РАЗВИТИЯ.**

19.00.07 - педагогическая психология

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание учёной степени
кандидата психологических наук**

Москва - 2004

Работа выполнена в Омском государственном педагогическом университете.

Научный руководитель : доктор психологических наук,
профессор **Щербаков Е.П.**

Официальные оппоненты: доктор психологических наук,
профессор **Митина Л.М.**

доктор психологических наук,
профессор **Филонов Л.Б.**

Ведущая организация : Омский государственный университет.

Защита состоится 1 июня 2004 года в 13 часов на заседании
Диссертационного совета К - 008.017.01 в Психологическом институте РАО
по адресу : 103009, г. Москва, ул. Моховая д. 9, корп. В.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке
Психологического института РАО

Автореферат разослан « ____ » апреля 2004 года

Ученый секретарь Диссертационного совета
Кандидат психологических наук

К.А.Лёвочкина

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. Перед современной школой стоит проблема не только пересмотра и обновления школьных программ и методов обучения, но и пересмотра роли личности учителя и требований к его профессиональному росту. Причины возникновения сложностей в профессиональном развитии педагога часто связаны с неадекватным современным задачам воспитания уровнем его профессионального самосознания.

Совершенствование профессионального самосознания учителя лично и общественно значимо. Учителю это позволяет найти оптимальные способы взаимодействия и формы профессиональной деятельности. Общественная значимость определяется тем, что учитель обучает и воспитывает новое поколение, во многом способствуя развитию самосознания будущих граждан.

Одним из важнейших элементов структуры профессионального самосознания учителя, а точнее - аффективным компонентом, является его самоотношение.

Выделение самоотношения как самостоятельного объекта психологического анализа в различных теоретических исследованиях чаще всего связано с изучением особенностей структуры самосознания личности.

В литературе накапливаются сведения, позволяющие выделить самоотношение в качестве переменной, в значительной степени детерминирующей продуктивность различных видов деятельности, в том числе и эффективность обучения (А.И. Липкина, А.В. Захарова, Л.В. Бороздина).

Особого внимания психологов заслуживает проблема адекватности самоотношения учителя, поскольку, по мнению большинства исследователей, только учитель с положительной Я-концепцией, адекватной самооценкой и позитивным самоотношением способен оказать положительное воздействие на самооценку и самоотношение детей, активно влиять на их личностное и интеллектуальное развитие (Р.Бернс, Ла Бенне, М.Лембо, К. Комбс, Дж.Браун, Х.Гринберг, У.Шниберг и др.)

Все вышеизложенное делает актуальным изучение особенностей проявления и развития самоотношения учителя. Однако работ, так или иначе затрагивающих проблему позитивного развития самоотношения учителя, немного (Л. М. Митина , 1996 - 2002; И.В.Бачков, 1994; О.В.Лукьянова, 1997;НХСтанкевич,1997; Е.С.Асмаковец, 2000; И.АЛайковская, 2000)

На наш взгляд, в них недостаточно представлены теоретические основания формирования и развития самоотношения учителя, не проводились исследования так называемых «отсроченных результатов» психологической работы с учителями по коррекции самоотношения: в большинстве работ считается достаточным для развития самоотношения создание условий комфортного общения в процессе социально-психологического тренинга и отсутствует контроль за состоянием самоотношения учителя в посттренинговый период. Формируемое таким образом самоотношение можно считать «ситуативным».



В противовес ему самоотношение как устойчивая характеристика, базовый компонент самосознания личности, формировавшееся в течение многих лет жизни человека и тщательно оберегаемое целым спектром защитных механизмов, требует принципиально иного подхода.

В процессе психологической работы с учителями необходимо смоделировать такие условия, которые позволят учителю не столько ощущать психологический комфорт в процессе тренинга, сколько научиться новым способам самовосприятия, самоанализа и программирования саморазвития, которые позволят ему в дальнейшем - без непосредственной помощи членов группы и ведущего тренинга - осознавать ценность любых проявлений своего Я, поддерживать позитивную Я-концепцию.

Итак, с одной стороны - задача позитивного преобразования Я-концепции учителя является сегодня признанным ориентиром гуманистического подхода в педагогической психологии, важнейшим средством обеспечения саморазвития всех, кто вовлечен в сферу обучения и воспитания. С другой - наличие недостаточной теоретической разработанности проблемы позитивного развития самоотношения учителя и отсутствие четко выстроенной системы психологической работы с педагогами.

Это и определило объект, предмет, цель и задачи нашего исследования.

Цель исследования - выявить психологические особенности самоотношения современного учителя и обосновать условия его позитивного развития

Объект исследования - самоотношение учителя.

Предмет исследования - психологические особенности и условия позитивного развития самоотношения учителя.

Гипотезы исследования:

1. Самоотношение учителя отличается рядом психологических особенностей, обусловленных высокой направленностью личности учителя на других людей при отсутствии направленности на себя : низким уровнем самопонимания, детерминированным бессистемным и узко дифференцированным представлением о себе, недооценкой собственных способностей, высокой склонностью к самообвинению. Преобладающим оценочным основанием для формирования самоотношения учителя являются внешние оценки, стремление соответствовать социально-одобряемому образу личности, даже в ущерб собственным целям развития.

2. Наиболее значимыми условиями, обеспечивающими устойчивые позитивные изменения в самоотношении учителя, являются:

- развитие рефлексивных способностей учителей;
- учёт и преодоление защитных психологических механизмов;
- переход самооценочных оснований отношения к себе с внешних - «социально-одобряемых» - критериев на внутренние - «лично-значимые»;
- изменение социально-психологических установок личности и формирование соответствующих им новых поведенческих паттернов;

3. Внедрение-системы психологической работы по коррекции самоотношения учителя в деятельность школьной психологической службы способствует не только личностному и, профессиональному росту каждого педагога, ко и приво-

дит к улучшению психологического климата в коллективе и повышению эффективности его деятельности.

Задачи исследования:

1. Проанализировать существующие в психологии подходы к изучению самоотношения личности с целью определения условий, влияющих на формирование и развитие самоотношения учителя.
2. Разработать диагностический блок, позволяющий выявить особенности и отследить уровень развития самоотношения учителя.
3. Разработать и апробировать программу психологического тренинга для учителей, моделирующего/создающего условия, обеспечивающие позитивное изменение самоотношения.
4. Проанализировать влияние разработанного тренинга на развитие самоотношения учителя и последующие изменения в деятельности педагогического коллектива

Методы исследования:

В исследовании использовался специально разработанный диагностический пакет, включающий следующие методики: тест-опросник самоотношения В.В. Столина - С.Р.Пантитеева, диагностика уровня самооценки, диагностика направленности личности и оценки социальных установок О.Ф.Потемкиной, личностная шкала проявлений тревоги В.Г. Норакидзе, шкала оценки психологического климата в коллективе, тест для диагностики КОС, анкета по выявлению способности учителя к саморазвитию (модернизированная нами), 16-ти факторный опросник Р.Кетелла, а так же контент-анализ «дневниковых» записей и проективное рисование. Кроме того, были использованы методы наблюдения, беседы и анкетирование учителей в посттренинговый период.

Ряд полученных результатов был подвергнут компьютерной обработке методами математической статистики.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нём определены особенности самоотношения современного учителя; выявлены зависимость между глубиной и вектором направленности личности учителя и уровнем самопонимания; высокий уровень самообвинения и самокритики (у 57%); низкий уровень самоинтереса (48 % учителей) и отсутствие программы саморазвития (около 40 %). Установлено, что среди факторов, влияющих на самоотношение современного учителя самыми значимыми являются внешние оценки (у 82%), сформированные в советское время социальные установки личности на превосходство общественных интересов над индивидуальными и восприятие «направленности на себя» как проявления нравственной незрелости и эгоизма (у 80%). В процессе работы выявлены и смоделированы психологические, социально - акмеологические и организационно - педагогические условия, позволяющие оптимизировать самоотношение учителя в процессе психологического тренинга.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что они вносят вклад в разработку проблематики развития самосознания личности; расширяют научное представление об особенностях проявления самоотношения современного учителя, условиях его позитивного развития; будут способст-

воват в разработке подходов к оказанию психологической помощи учителю в личностном и профессиональном росте.

Практическое значение работы состоит в разработке программы психологического тренинга, которая может быть использована в ИПКРО, в психолого-педагогических центрах и в школьной психологической службе в качестве инструмента развития личности и самосознания педагогов и осуществления психопрофилактической и психокоррекционной работы. Составленный пакет диагностических методик, в том числе и модифицированная автором методика, позволит выявить особенности проявления самоотношения и связанных с ним свойств личности и проследить изменения, происходящие в самосознании учителя в процессе психологического тренинга. Результаты проведенных тренингов дали основания выработать рекомендации для практических психологов по работе с педагогическим коллективом образовательного учреждения, что позволит на качественно новом уровне решать задачи психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Положения, выносимые на защиту:

1. Самоотношение учителя отличается рядом психологических особенностей обусловленных высоким уровнем направленности личности учителя на других людей при отсутствии направленности на себя:

низким уровнем самопонимания;
высокой зависимостью от «внешних» самооценочных оснований;

- низким уровнем самоинтереса;
 - высоким уровнем самообвинения и самокритики;
2. Наиболее значимыми условиями, обеспечивающими устойчивые позитивные изменения в самоотношении учителя, являются:
- стимулирование мотивации самоанализа и саморазвития;
 - развитие рефлексивных способностей учителей;
 - учёт защитных психологических механизмов и формирование навыков их преодоления;
 - переход самооценочных оснований отношения к себе с внешних - «социально-одобряемых»- критериев на внутренние - «лично-значимые»;
 - изменение социально-психологических установок личности и гармонизация направленностей «на себя» и «на других»;
 - формирование новых поведенческих паттернов, способствующих успешной самореализации личности;

3. Разработанная система психологической работы с учителями адекватна задачам психологической службы школы связанным с развитием личности и профессионализма каждого учителя и повышением эффективности работы педагогического коллектива в целом.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и психологии и научно-методического Совета Омского областного института повышения квалификации работников образования (ОО-ИПКРО) в 1999 - 2003 г.г., кафедры педагогики и психологии факультета Педагогики и методики начального обучения Омского государственного педагогиче-

ского университета (2001 - 2003); на областной научно-практической конференции «Развитие системы воспитания в учреждениях образования» (Омск, 1998); на региональной научно-практической конференции «Развитие мастерства и творческого потенциала педагогов в деятельности ИПКРО» (Омск, 1999); на городской научно-практической конференции «Социально-психологическая служба образования: проблемы, поиски, перспективы» (Омск, 2002), на ежегодных областных августовских совещаниях работников образования (Омск, 2000 - 2003); на Ш Всероссийском съезде психологов образования (г. Москва, 2003г.)

Программа специального психологического тренинга разрабатывалась и апробировалась в рамках курсов повышения квалификации для учителей в ИПКРО Омской области, в учебном процессе факультета психологии Омского филиала Новосибирского государственного педагогического университета, в работе с учителями Хортицкой СШ Нижнеомского района Омской области, СШ №№ 3, 76, 88, 114 г.Омска. В общей сложности в диагностике участвовало 988, а в тренингах - 329 человек.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 267 наименований, содержит 8 таблиц, 13 рисунков и приложения.

Основное содержание работы.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определяется объект, предмет, цель, задачи и гипотеза исследования, методические средства их решения; раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость диссертации; сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Психологическая сущность самоотношения современного учителя» анализируются основные подходы к исследованию сущности и структуры самоотношения в психологии; рассматриваются психологические факторы и условия формирования самоотношения в онтогенезе; определяются психологические особенности самоотношения современного учителя и возможности его развития.

Одним из важнейших отношений социального и психологического бытия человека является его отношение к самому себе, к собственной личности. Ни одно из проявлений человека как сознательного субъекта, ни одно из его отношений к окружающему миру и другим людям не обходится без включения в эти процессы его отношений к самому себе. Поэтому не случайно проблема самоотношения является традиционной для психологии.

Обычно выделение самоотношения как самостоятельного объекта психологического анализа в различных теоретических исследованиях связано с изучением его как одного из аспектов самосознания или как составляющей Я - концепции.

Описательную составляющую Я - концепции чаще всего называют «образом Я» или представлением о себе. В обозначении аспекта, связанного с отношением к себе, имеет место гораздо меньшая терминологическая определенность. Это и «самооценка», и «самоуважение», и «самопринятие», и «эмоционально-ценностное отношение к себе», и просто «самоотношение».

Экскурс в историю мировой психологии показывает, что тема Я-концепции, самосознания разрабатывалась практически во всех теоретических направлениях в связи с общими проблемами личности - в рамках психоанализа и неопрецизионизма (З.Фрейд, А.Адлер, К.Хорни, Г.Салливан, Э.Фромм), неопрецизионизма (А.Бандура), интеракционизма (Ч.Кули, Дж.Мид) и гуманистической психологии (А.Маслоу, К.Роджерс, А.Комбс).

В 60-х - 70-х гг. XX века появились фундаментальные обобщающие труды по проблематике самооценки таких признанных авторитетов в этой области, как М.Розенберг, Д. Куперсмит, Р. Берне, Р. Уайли и др.

Как показывает анализ, подавляющее большинство западных исследователей исходит из представлений о самоотношении как attitude (установке на себя) или его эмоциональном компоненте. При этом аффективная составляющая установки на себя существует в силу того, что ее когнитивная составляющая не воспринимается человеком безразлично, а пробуждает в нем оценки и эмоции, интенсивность которых зависит от контекста и от самого когнитивного содержания.

Предметом самопринятия и самооценки индивида может быть его тело, его способности, его социальные отношения и множество других личностных проявлений. В соответствии с этим выделяется система частных самооценок и предполагается, что они, взятые в их динамической совокупности, интегрируются в некое обобщенное переживание, связанное с целостным образом «Я».

Именно эта обобщенная и относительно устойчивая самооценка (self — esteem) и является предметом психологического анализа в большинстве исследований. Научные идеи о строении обобщенного самоотношения могут быть представлены как пять основных подходов :

1. «Я» как конгломерат частных самооценок, связанных с различными аспектами Я-концепции.
2. Самоотношение как интегральная самооценка частных аспектов, взвешенных по их субъективной значимости.
3. Самоотношение как иерархическая структура, включающая частные самооценки, интегрированные по сферам личностных проявлений и в комплексе составляющие обобщенное «Я», которое находится наверху иерархии.
4. Глобальная шкала самооценки, которая относительно автономна и одномерна, так как выявляет некоторое обобщенное самоотношение, одинаково приложимое к различным сферам «Я».
5. Самоотношение как чувство в адрес «Я», включающее переживания различного содержания (самоуверенность, самопринятие, аутосимпатия, отраженное отношение и т.п.).

В отечественной психологии исследователи, интересующиеся проблемами самосознания и его составляющих, традиционно обращаются к трудам С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, Л.С.Выготского. Но особенно активно вопросы строения самосознания, самооценки и самоотношения стали разрабатываться в 70-90е гг. прошлого столетия. Это были исследования И.И.Чесноковой, А.В.Захаровой, И.С.Кона, В.В.Столина, С.Р.Пантлеева, Д.В.Ольшанского, А.Г.Спиркина, А.Р.Петрулите, В.Ф.Сафина, Е.Т.Соколовой и многих других.

Большинство из этих авторов считают, что самосознание представляет собой установочное образование, состоящее из 3-х компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого, которые имеют относительно независимую логику развития, однако в своем реальном функционировании обнаруживают взаимосвязь. Аффективный компонент самосознания исследователи называют «эмоционально-ценностным отношением к себе», «самооценкой» и просто «самоотношением».

В рамках нашего исследования особый интерес представляют работы В.В.Столина и С.Р.Пантилеева, рассматривающие самоотношение как сложную целостную эмоционально-оценочную систему.

В русле концепции о личностном смысле «Я» В.В. Столиным была предложена модель строения самоотношения. Согласно этой модели основой самоотношения является процесс, в котором собственное «Я», собственные черты и качества оцениваются личностью по отношению к мотивам, выражающим потребность в самореализации.

По мнению В.В.Столина, в основе макроструктуры самоотношения как эмоционально-оценочной системы лежат три эмоциональных измерения: «симпатия-антипатия», «уважение-неуважение», «близость-отдаленность». Кроме этого, выделяется и такой аспект самоотношения, как «ожидаемое отношение к самому себе». Наиболее общим образованием структуры является недифференцированное общее чувство «за» или «против» своего «Я», являющееся суммацией позитивных и негативных компонентов по трем перечисленным эмоциональным измерениям. Кроме того, автор считает, что самоотношение как система обладает свойством аддитивности, т.е. некоторый аспект отношения может оставаться постоянным, хотя глобальное самоотношение - это возможно при «компенсаторном» росте других компонентов -будет расти.

По мнению же С.Р.Пантилеева, психологически система самоотношения не аддитивна, а построена по принципу динамической иерархии, который заключается в том, что та или иная особенная модальность эмоционального отношения может выступать в качестве ядерной структуры системы, занимая ведущее место в иерархии других аспектов самоотношения и фактически определяя содержание и выраженность обобщенного устойчивого самоотношения.

Определение самоотношения как выражения смысла «Я» привело С.Р.Пантилеева к выводу о том, что самоотношение есть личностное образование, а поэтому его строение и содержание может быть раскрыто лишь в контексте реальных жизненных отношений субъекта «социальных ситуаций его развития» (Л.С.Выготский) и деятельностей, за которыми стоят мотивы, связанные с самореализацией субъекта как личности.

По мнению С.Р.Пантилеева, в структуре самоотношения существует 2 подсистемы - система самооенок и система эмоционально-ценностных отношений, каждая из которых специфически связана со смыслом «Я». В случае оценки самоотношение представляет собой самоуважение, чувство компетентности или чувство эффективности. В качестве эмоции самоотношение предстает как симпатия, чувство собственного достоинства, ценности, самопринятия.

Практически совпадающие результаты получены В.В.Столиным. Эти данные отчетливо показывают существование в составе самоотношения двух относительно независимых подсистем. И вместе с тем, самоотношение имеет целостное смысловое и, в первую очередь, ценностное содержание.

Кроме особенностей проявления и структуры самоотношения, психологическую науку всегда интересовала проблема генезиса эмоционально-ценностного отношения личности к себе.

Анализ проведенных в этой области исследований показывает, что существует целый ряд факторов, обуславливающих формирование и развитие самоотношения в онтогенезе:

- 1) социальная ситуация развития личности -объективные обстоятельства жизни, социальные роли, реализующие социальную позицию человека (Эткинд А.М.); - условия воспитания/положение ребенка в семье (Роджерс К.);
- 2) отношение других людей к данному человеку (Алёшина Ю.Е.,Гозман Л.Я., Берне Р., Мудрик А.В., Столин В.В., Чеснокова И.И. и др.);
- 3) степень открытости своему опыту переживаний, способность "услышать" и назвать для себя переживаемые чувства (Гозман ЛЯ., Роджерс К.);
- 4) познание себя, самоанализ, осмысление себя, в том числе собственных интересов и способов их удовлетворения (Столин В.В., Фромм Э.);
- 5) познание других людей и взаимоотношений с ними (Столин В.В., Чеснокова И.И.);
- 6) способность к саморегуляции , снятию внутреннего напряжения (Пантилеев СР.);
- 7) собственные достижения личности, её успешность в самореализации (Захарова А.В., Кон И.Н., Хорни К., Чеснокова И.И.);
- 8) атмосфера принятия, доверия, открытости в микросоциуме (Сатир В., Роджерс К.);
- 9) открытое диалогическое общение (Петровская ЛА., Хараш А.У.).

Все вышеназванные факторы, в зависимости от степени выраженности и своей позитивной направленности, могут оказывать как негативное, так и позитивное влияние на самоотношение личности.

Однако исследование процесса развития самоотношения не будет полным, если мы не рассмотрим механизмы устойчивости самооценки/самоотношения и ее защиты от внешних и внутренних воздействий.

Зарубежные и отечественные исследователи выявляют несколько механизмов защиты определенного уровня самооценки/самоотношения.

В первую очередь, они касаются взаимоотношений человека с другими людьми. В частности, человек может избирательно подходить к выбору круга знакомых, предпочитая общаться с теми, чье поведение и оценки не противоречат его «образу Я»; дискредитировать тех, чье мнение не совпадает с собственным представлением о себе; преуменьшать успех других, чтобы выиграть в сравнении; субъективно трактовать, манипулировать фактами, касающимися противоречащей «образу Я» информации; делать выбор в пользу поведения, подтверждающего уровень самооценки, и опровергать/дурную репутацию.

Кроме того, устойчивость самооценки может обеспечиваться механизмами психологической защиты Я, описанными еще З.Фрейдом (т.н. «отрицание», «рационализация», «вытеснение» и др.).

Исследователи (В.Ф.Сафин, А.В.Захарова, И.И.Чеснокова, В.В.Столин, Дж.Фруст, Х.Хекхаузен и др.) считают также, что устойчивость самооценки/самоотношения обеспечивают следующие факторы:

- инерционность самопознания (восприятие новых факторов, разрушающих привычный образ Я, переживается как состояние внутреннего дискомфорта и потому избегается);
- сложное строение эмоционально-ценностного отношения к себе (снижение уровня одних составляющих компенсируется повышением уровня других);
- личностные и индивидуальные характеристики (возраст, положение в группе, уровень притязаний, ведущие мотивы, способность к рефлексии, успешность) и т.д.

Таким образом, множество механизмов защиты и поддержания устойчивости самоотношения, как общих, так и индивидуально-личностных, может объяснить непростой характер работы по коррекции самоотношения в психотерапевтической практике.

Какова роль вышеперечисленных условий, факторов и защитных механизмов в развитии самоотношения учителя мы рассмотрели в следующем параграфе нашей работы - «**Психология самоотношения учителя**»

Подобно тому, как понятие «самоотношение» рассматривается в теориях личности и самосознания, понятие «самоотношение учителя» встречается в исследованиях, посвященных личности учителя и его профессиональному самосознанию

Связь самооценки и самоотношения учителя с эффективностью его деятельности отмечали многие западные и отечественные психологи. Результаты исследований Р.Бернса, Ла Бенне, М.Лембо, К.Комбса, Дж Брауна, Х.Гринберга, У.Шниберга и др. свидетельствуют о том, что Я-концепция учителя определяет очень многое в стиле и методах преподавательской деятельности.

Чем более позитивной является Я-концепция учителя, тем большую гибкость проявляет он в общении с учащимися, тем более велика вероятность того, что он сможет и у учащихся воспитать стиль творческого учения, основанного на самостоятельном мышлении, а не на механическом заучивании положений учебника. С другой стороны, чем меньше учитель уверен в себе, тем больше он склонен к стереотипу, формальному мышлению и соответственно к догматическому, авторитарному стилю преподавания.

Авторитарный стиль предполагает однозначность ролевого поведения учителя, его взаимодействие с учащимися носит безличный характер. Такому учителю нужна система строгих, единообразных методов преподавания, которые способствовали бы сохранению и упорядочению его статуса, создавали бы у него чувство защищенности и безопасности. Учитель, обладающий позитивной Я-концепцией, в разнообразии индивидуализированных межличностных взаимоотношений с учащимися не видит для себя никакой субъективной угро-

зы. Он проявляет готовность общаться с любым учащимся и принимать его таким, какой он есть.

Исследуя проблему самопонимания учителя, А.Джесилд установил, что большинство педагогов демонстрирует бедный опыт самосознания, продуцирующий такие проблемы, как эмоциональное одиночество и самоотчуждение, конформизм, самоограничения в чувствах, чувство враждебности. Основную причину низкого уровня профессионализма автор видит в сознательном или непреднамеренном невнимании учителя к своей личности, ретушировании в работе своего «Я».

Дж.Браун в сравнительном анализе деятельности творческих и нетворческих учителей обнаружил, что склонность к самоанализу у творческих учителей превышает по своим показателям у нетворческих учителей.

В одной из экспериментальных работ Х. Гринберга убедительно продемонстрировано, что большинство проблем профессионального развития учителей исходит из отрицания ими своей самости на уровне чувств, и потому автор отстаивает первенство эмоционального самопринятия в работе педагога, свободного и искреннего переживания себя и других, свободного от вины и свободного для личностного роста.

Как показал Н.Тробрэдждж, количественное соотношение речи учителя и речи учащихся на уроке находится в прямой зависимости от характера Я-концепции учителя. Учителя с негативной самооценкой говорят больше сами, а учителя, обладающие позитивной Я-концепцией, предоставляют такую возможность школьникам. Выяснилось также, что учителя с позитивной Я-концепцией тратят на уроке меньше времени на разного рода вспомогательные действия: раздачу учебных пособий, сбор контрольных работ, заполнение классного журнала и т.п.

По данным У.Шниберга, который анализировал взаимосвязь между особенностями профессиональной деятельности и основными профессиональными установками учителей высокого уровня мастерства, наиболее значимой является положительная установка учителя по отношению к самому себе, прокоррелировавшая со всеми основными показателями успешности педагогической деятельности.

Современные отечественные психологи рассматривают самоотношение и самооценку учителя в русле теорий развития его профессионального самосознания. За последнее двадцатилетие появился целый ряд работ, посвященных вопросам развития профессионального самосознания учителя (В.К. Козиев, 1980, С.В. Васьяковская, 1987; Е.М. Боброва, 1989; А.К. Маркова, 1993; Л.М. Митина, 1995 - 2001; И.В. Бачков, 1995; Е.А. Асмаковец, 2000; и др.)

Эти исследователи включают в структуру профессионального самосознания учителя положительное оценивание им самого себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, а так же создание позитивной Я-концепции.

Как отмечают авторы, у учителя позитивно воспринимающего себя, повышается уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, эффективность работы в целом. Такой учитель стремится к самореализации. И что осо-

бенно важно - положительная Я-концепция учителя способствует и развитию положительной Я-концепции учеников. Чувствуя себя спокойно, уверенно, учитель благожелателен к ученикам. Понимание слабых сторон своего труда, намерение их исправить не разрушают общей положительной самооценки. И, напротив, учитель с низкой профессиональной самооценкой испытывает чувство незащищенности, негативно воспринимает окружающий мир через призму своих стрессов и тревог, обращается к авторитарному стилю как к средству психологической самозащиты.

Анализ работ, посвященных развитию профессионального самосознания учителя, показал, что целый ряд исследователей отмечает значение рефлексивных способностей и рефлексии для профессионального роста и развития личности учителя (С.В. Васьковская, Н.В. Кузьмина, С.П. Безносков, В.К. Елманова, А.М. Зимичев, Г.И. Метельский, Е.Б. Орлова и др.). Эти исследователи подчеркивают, что обращенность сознания учителя на себя, способность к самоанализу, наличие правильного оценочного отношения к себе, постановка целей саморазвития, предвидение своего развития - это признаки рефлексии, присущие учителю-мастеру.

Очевидно, что в процессе экспериментальной работы по изменению самоотношения учителя необходимо уделять особое внимание рефлексивным умениям педагогов и моделировать такие психологические условия, которые будут стимулировать их рефлексивную деятельность, развивать их рефлексивные способности.

Но развитие рефлексивных умений не единственное условие развития самоотношения учителя. В работах Л.М.Митиной неоднократно подчеркивается, что повышение уровня профессионального самосознания учителя включает в себя, прежде всего, *осознание им необходимости изменения*, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самосуществования в профессиональном труде. То есть не менее важное значение имеет мотивация учителя на саморазвитие.

Внешнестимулируемую ими внешнеорганизационную мотивацию исследователи называют «мотивированием» или «мотивационным управлением» (Е.П.Ильин, Л.А.Шипилина, Е.В.Сидоренко).

Речь идет об условном названии, отражающем психологическое влияние извне на мотивационный процесс, но не о формировании мотива посторонним человеком. В данном случае мы солидарны с Е.П. Ильиным: нельзя *формировать мотивы*, можно только способствовать этому процессу. Мотив — это сложное психологическое образование, которое должен построить сам субъект.

Мотивировать - значит создать влечение или потребность, побуждающую человека действовать с определенной целью. Потребность выступает как внутренний, а цель — как внешний аспект мотивации. Мотивировать людей - значит затронуть их важные интересы, создать им условия для реализации себя в процессе жизнедеятельности.

Но, говоря о мотивационном управлении, нельзя забывать и о том, что изменение мотивации не простой процесс и что и здесь существуют своеобразные защитные механизмы, сохраняющие относительное постоянство мотиваци-

онной сферы личности. Создаваемая вокруг человека тотальная мотивационная атмосфера непосредственно влияет на развитие потребностей разве только в первые периоды жизни, впоследствии ее воздействия анализируются и взвешиваются активным, постепенно вооружающимся интеллектом и опытом субъектом, способным противостоять одним влияниям и предпочитать искать другие.

Как отмечает В.К.Вилонас, в реальных человеческих взаимоотношениях каждый человек является постоянной мишенью для множества попыток скорректировать его мотивацию сообразно представлениям и жизненным целям окружающих его людей.

Понятно, что обмен мотивационными воздействиями как специфическая разновидность и важнейший компонент человеческих взаимоотношений не может быть свободным и от социального контроля, поэтому в каждом обществе существует целая система культурных традиций и административно-правовых предписаний, нормирующих условия и формы этого обмена.

Поражает разнообразие форм, в которых могут предприниматься попытки внести личностный «вклад» (А.П. Петровский) в мотивационные отношения другого человека. Кроме прямого одобрения-осуждения, варьирующего от выраженного в вежливой форме сомнения до резкого замечания, в непосредственном общении этой цели могут служить приветливый или холодный тон разговора, ирония, подчеркнутое удивление, в официальных отношениях - предание данных о поступках человека гласности, различные поощрения и наказания, в безличных формах социального взаимодействия - агитация, пропаганда, реклама, сатира и многое другое.

Большинство учителей, участвовавших в работе, отмечали, что именно влияние окружающих их людей в профессионально-значимом микросоциуме становится важнейшим мотивирующим фактором. Поэтому в практической части экспериментального исследования мы уделили особое внимание выявлению факторов, препятствующих, по мнению учителей, их развитию и успешности или стимулирующих их.

В целом, проведённый теоретический анализ позволяет предположить, что наиболее важными факторами, влияющими на формирование самооотношения учителя, являются механизмы рефлексии и мотивации саморазвития; соотнесение складывавшихся годами социальных установок личности с реальной социальной ситуацией, в которой находится человек; отношение к учителю социально- и личностно-значимых для него людей и общества в целом; собственные психологические особенности и свойства личности учителя, в том числе - целый спектр защитных психологических механизмов, тщательно оберегающих постоянство и целостность «системы - Я».

. Создавая систему условий, обеспечивающую устойчивые позитивные изменения в самооотношении учителя, необходимо учитывать эти факторы.

Во второй главе «Методическое обеспечение экспериментального исследования» описаны этапы исследования, методы изучения особенностей проявления и развития самооотношения учителя, дана характеристика психологическому тренингу как средству развития самооотношения.

Целью *первого этапа* было выявление особенностей структуры самоотношения учителя и исследование связанных с ним других элементов самосознания.

Задачи данного этапа:

- изучение психологических особенностей самоотношения учителей;
- исследование готовности учителей к саморазвитию;
- диагностика уровня самооценки учителя;
- выявление степени направленности личности учителя на себя.

Для выполнения данных задач использовались следующие методики: тест-опросник В.В.Столина - С.Р.Пантилеева; методика диагностики социально-психологических установок личности О.Ф. Потемкиной; диагностика уровня самооценки; методика ЕИРогова «Выявление способности учителя к саморазвитию» и методика выявляющая факторы стимулирующие развитие или препятствующие ему, модернизированная нами.

Данным исследованием было охвачено 988 педагогов г.Омска и Омской области - слушателей курсов повышения квалификации в ООИПКРО.

Второй этап был посвящен разработке и внедрению программы специального психологического тренинга для учителей по оптимизации самоотношения. На данном этапе мы опирались на положение о том, что такие формы обучения, как лекции и семинары, имеющие чаще всего репродуктивный характер и оказывающие воздействие на когнитивные структуры личности, не могут являться основным средством развития аффективных психологических структур. Именно поэтому организационной формой работы был избран психологический тренинг.

Задачи этапа:

- разработать диагностический блок, позволяющий выявить личностные качества и проследить изменения в самосознании и самоотношении участников тренинга;
- разработать и апробировать программу психологического тренинга как средства позитивного развития самоотношения учителя.

При разработке диагностического блока мы подбирали компактные стандартизированные методики, которые позволяют сравнительно быстро и с достаточной обоснованностью выявить специфику самоотношения испытуемых и дают возможность повторного измерения с целью проведения сравнительного анализа после тренинга. Кроме того, исходя из положений о том, что самосознание имеет с личностью общую линию развития, а развитие самосознания учителя ведет за собой личностный и профессиональный рост, мы включили в диагностический блок несколько методик, выявляющих особенности личности учителя.

В диагностический блок вошли следующие методики: тест-опросник В.В.Сталина - С.Р. Пантилеева; личностная шкала проявлений тревоги Норакидзе В.Г.; 16-ти факторный опросник Кэттелла; методика диагностики социально-психологических установок личности О.Ф. Потемкиной; диагностика уровня самооценки; диагностика способности учителя к саморазвитию.

При работе с педагогическим коллективом дополнительно использовались методики позволяющие зафиксировать взаимоотношения в коллективе и их изменения после тренинга: шкала оценки психологического климата в педагогическом коллективе, анкеты и опросники.

Второй задачей этого этапа исследования была разработка и апробация программы психологического тренинга

Разработанный нами психологический тренинг имел несколько разновидностей, отличающихся друг от друга продолжительностью и соответственно глубиной проработки проблем участников. Длительный эксперимент проводился с целым педагогическим коллективом в течение учебного года. Обычный тренинг занимал в общей сложности от 36 до 72 часов. Тренинг проводился в группах, включавших 17-20 человек.

Программа разрабатывалась и апробировалась в работе со студентами-психологами (97 человек) на базе Омского филиала Новосибирского государственного педагогического университета и учителями (142 человека) в рамках курсов повышения квалификации при ООИПКРО с 2000 по 2003 год. Кроме того, тренинг был проведен с педагогическим коллективом (26 человек) Хортицкой средней школы Нижнеомского района Омской области, в гимназии №88, СШ, №76 И 114 г.Омска (всего 64 человека). В общей сложности в тренинге приняло участие 329 человек.

Наполнение **программы тренинга** конкретными психотехниками и упражнениями менялось с учетом личностных особенностей участников группы, их педагогического профиля, уровня общей педагогической культуры, возраста и т.п., а также особенностей групповой динамики в данной группе педагогов.

Вместе с тем, тренинг имел достаточно устойчивую общую структуру, включающую обязательные содержательные блоки и процедурные моменты.

Разработанный нами тренинг включает четыре блока и подготовительный этап. Подготовительный этап необходим для знакомства с группой и заполнения участниками тренинга пакета диагностических методик

Первый блок с условным названием «Самопознание» посвящен осознанию педагогом своих личностных особенностей, расширению знаний о себе, углублению и совершенствованию самовосприятия и рефлексии.

Задача ведущего - создать в тренинге такие условия и ситуации, которые могли бы обеспечить каждому человеку возможность наиболее ярко, отчетливо увидеть себя в зеркале собственных представлений. Учителя знакомятся с закономерностями проявления эмоций и чувств, их природой, со способами психологической защиты, используемыми человеком в целях сохранения образа «Я», и техниками преодоления эмоционального напряжения.

Второй блок имеет название «Самооценка и самоотношение». Работа в этом блоке способствует осознанию учителем критериев и мотивов самооценивания, усвоению значения самоотношения и возможностей его оптимизации. Изучается феноменология самооценки и самоотношения, механизмы и источники самооценивания и отношения к себе.

Задача ведущего - с помощью разнообразных техник (игр, упражнений) создать предпосылки и условия для изменения самооценки и самоотношения в

сторону их адекватности. Мы включили в данный блок упражнения, направленные на углубление доверия к себе, отказ от самокритики и осознание собственных критериев самооценивания. На этом этапе вводятся индивидуальные «Дневники успехов», в которых каждый день отмечаются все достижения, и успехи, за которые стоит себя похвалить участнику группы. Таким образом, создаются условия для осознания педагогами своих положительных качеств, безграничности своих возможностей, ответственности за свою успешность.

Третий блок мы назвали «Концепция Я и Значимые Другие». Этот блок направлен на осознание себя в системе общения и деятельности и оптимизацию межличностных отношений учителя.

Особое внимание на этом этапе работы уделяется развитию социально-перцептивных и коммуникативных способностей личности, осознанию привычных способов общения и деятельности, анализу ошибок в межличностном взаимодействии. Иллюстративным материалом служат реальные примеры из профессиональной деятельности учителей.

Четвертый блок «Программирование саморазвития». Его целью является оказание помощи учителю в осознании возможностей и перспектив собственного развития, как личностного, так и профессионального. На этом этапе упор делается на закрепление новых поведенческих паттернов, выработку конкретных целей и планов саморазвития, а также на способы высвобождения творческого потенциала

Во всех блоках программы участники тренинга знакомятся с короткими и эффективными способами снятия внутреннего напряжения. Каждое упражнение сопровождается рефлексией, цель которой - осмысление процессов, способов и результатов индивидуальной и совместной деятельности.

Задачей *третьего этапа* было проанализировать изменения, произошедшие в самоотношении учителей в результате специально организованного тренинга, а также изучить влияние оптимизации самоотношения на личностный и профессиональный рост учителей. Динамика изменений изучалась на двух тренинговых группах учителей: первая группа - 17 учителей из г.Омска и Омской области - слушатели курсов повышения квалификации при ООИПКРО, вторая - 26 учителей - весь педагогический коллектив Хортицкой СШ Нижнеомского района Омской области. В этой школе наблюдения велись в течение двух лет.

В третьей главе «Экспериментальное исследование развития взаимоотношения учителя» рассматриваются результаты исследования психологических особенностей самоотношения современного учителя и анализируется воздействие разработанного тренинга на изменение его самоотношения.

Исследование показало, что низкий уровень самопонимания, свойственный 41% учителей, сочетается с высокой направленностью личности учителя на других людей (у 80% учителей) и одновременным отсутствием направленности на себя (у 30%).

Высокую степень беспокойства по поводу мнения окружающих о себе, неуверенность в своих силах и возможностях, зависимость от внешних оценок, проявляют 82% педагогов.

Мы выявили, что среди факторов, влияющих на самоотношение современного учителя, самыми значимыми являются отношение других людей к данному

человеку; сформированные в советское время социальные установки личности на превосходство общественных интересов над индивидуальными и восприятие «направленности на себя» как проявления нравственной незрелости и эгоизма

Наше исследование показало, что большинство учителей имеют высокий уровень тревожности и высокий уровень склонности к самообвинению (57%).

Декларируя «в теории» интерес к собственной личности, на практике учителя мало времени и внимания уделяют самоанализу и прогнозированию собственного развития, демонстрируют низкий уровень самоинтереса (48%). Около 40% учителей не имеют сложившейся системы саморазвития, их развитие сильно зависит от внешних условий.

Неуверенность в себе, своих силах и возможностях являются существенным тормозом для их личностного роста. В сфере деятельности они могут быть непоследовательными, нерешительными, отличаются чрезвычайной ранимостью, остро реагируют на замечания в свой адрес, плохо переносят критику, склонны к безапелляционности и авторитарному стилю в общении.

Разрабатывая программу специального психологического тренинга по развитию самоотношения учителя, мы учитывали полученные результаты.

На наш взгляд, в процессе психологической работы с учителями необходимо было смоделировать такие условия, которые позволили бы учителю не только ощущать психологический комфорт в процессе тренинга, но и научиться новым способам самовосприятия, самоанализа и программирования саморазвития, которые в дальнейшем позволят ему без непосредственной помощи членов группы и ведущего тренинга осознавать ценность любых проявлений своего Я, поддерживать позитивную Я-концепцию.

Для подтверждения эффективности использованной нами технологии развития самоотношения учителя была проведена посттренинговая диагностика. Результаты дотренингового и посттренингового тестирования по методике Столина - Панталева представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, после тренинга достоверно значимо изменились практически все рассмотренные особенности самоотношения.

Самые значительные изменения произошли по шкалам: «аутосимпатия», «самопонимание» и шкале «глобального самоотношения»; существенно снизилось самообвинение, возросло самоуважение и самоуверенность.

Еще одной методикой, наглядно продемонстрировавшей изменения в группе по ходу и после тренинга, стала «Диагностика уровня самооценки» (таблица 2).

Таким образом, в результате тренинга произошло значительное изменение уровня самооценки, т.е. практически у всех членов группы повысилась уверенность в себе, укрепилась вера в собственные возможности, снизилось беспокойство по поводу мнения о них других людей.

Поскольку данный тренинг проводился на едином педагогическом коллективе, стандартный набор методик был дополнен «Шкалой оценки психологического климата в педагогическом коллективе».

Таблица 1

*Изменение средних групповых показателей
уровня самооотношения*

Шкалы самооотношения	Средний балл по группе до тренинга	Средний балл по группе после тренинга	t – критерий Стьюдента
I уровень: «Глобальное самооотношение»			
S - «За» или «против» собственного Я	75,27	89,72	3,32**
II уровень:			
I - Самоуважение	62,51	78,72	2,91**
II - Аутосимпатия	65,55	88,24	4,0***
III - Ожидание положительного отношения от других	50,35	65,63	2,52*
IV - Самоинтерес	86,07	95,95	2,88**
III уровень			
1) Самоуверенность	63,18	81,29	2,96**
2) Отношения других	55,55	69,02	2,15*
3) Самопринятие	73,86	88,45	2,82**
4) Саморуководство	67,01	70,77	0,71
5) Самообвинение	67,35	46,12	-2,83**
6) Самоинтерес	76,01	90	2,79**
7) Самопонимание	49,53	72,43	3,89***

*Вероятность допустимой ошибки: * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$*

Таблица 2

*Изменение средних групповых показателей
уровня самооценки*

Средний балл по группе до тренинга	Средний балл по группе после тренинга	t – критерий Стьюдента
68,5	49	6,1***

*Вероятность допустимой ошибки: * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$*

Результаты оценки психологического климата, данные членами педагогического коллектива до и после тренинговой работы, мы представили в таблице 3.

*Результаты оценки психологического климата,
данные членами педагогического коллектива*

Этапы работы	Баллы	Степень благоприятности климата
До тренинга (март, 2000г.)	12,8	средняя
После первого этапа тренинга (ноябрь, 2000 г.)	14,4	средняя
После тренинга (апрель, 2001г.)	23,5	высокая

Еще одним способом анализа воздействия психологического тренинга на динамику самооотношения учителя является изучение самоотчетов, дающее важный и интересный материал для качественного анализа.

Анализ Дневников участников тренинга показал, что практически во всех отчетах отмечается несомненная значимость и полезность проведенной тренинговой работы для респондентов, подчеркивается сильный позитивный эмоциональный эффект. Во всех отзывах высказывается удовлетворенность результатами: «Отличный день! Занятия познавательные и увлекательные! Как здорово, что я здесь!» «Сколько у меня успехов за несколько дней - это фантастика!» «Мне это очень нужно!»

Изменение важнейших внутренних смыслов и ценностей подтверждается, например, такими высказываниями: «Это не плохо ценить себя, оказывается это здорово!» «Я хочу разобраться в своих поступках и чувствах, поставить перед собой цели и двигаться к ним». «Принять себя - трудно, но я смогу».

В изменении самопонимания и самопринятия важнейшим является самокоррекция участниками адекватности и полноты конкретных представлений о самом себе, принятие себя: «Заметила, что стала по-другому говорить, двигаться, реагировать на окружающий меня мир». «Узнала о себе много нового, появилось желание многое в себе изменить». «Поняла, что я многое могу».

Отмечают учителя и позитивные изменения, происходящие в коллективе:: «С удовольствием слушала своих коллег, удивлялась их открытости, училась жизни». «У нас в школе, словно какой-то «краник» повернули: стало теплее, светлее и радостнее!» «Обстановка в коллективе стала более спокойной и в то же время «энергичной» - хочется всем вместе делать большое дело».

Дополнительным результатом длительного этапного тренинга являются психотерапевтические эффекты: избавление от психосоматических проблем и трудностей психологического характера, улучшение здоровья.

Таким образом, анализ результатов дотренингового и посттренингового тестирования, а также анализ самоотчетов показали, что разработанный в рамках нашего исследования психологический тренинг способствует позитивному изменению всех структурных элементов самооотношения и в целом обеспечивая оптимизацию самооотношения учителя.

Основные выводы исследования:

1. Самоотношение современного учителя отличается рядом психологических особенностей, обусловленных высокой направленностью личности учителя на

других людей при отсутствии направленности на себя: низким уровнем самопонимания, недооценкой собственных способностей, высокой склонностью к самообвинению, преобладанием аутосимпатии над самоуважением. Декларируя «в теории» интерес к собственной личности, на практике учителя мало времени и внимания уделяют самоанализу и прогнозированию собственного развития.

2. Наиболее значимыми условиями, обеспечивающими устойчивые позитивные изменения в самоотношении учителя, являются

психологические условия:

- стимулирование мотивации самоанализа и саморазвития;
- развитие рефлексивных умений учителей;
- учёт защитных психологических механизмов и формирование навыков их преодоления;
- переход самооценочных оснований отношения к себе с внешних - «социально-одобряемых» критериев на внутренние - «личностно-значимые»;
- изменение социально-психологических установок личности и гармонизация направленностей «на себя» и «на других»;
- формирование новых поведенческих паттернов, способствующих успешной самореализации личности;

социально-акмеологические условия:

- учёт в процессе коррекционной работы наличия противоречий между социальными установками, сформированными у учителей в советское время, и современными социально-экономическими и нравственно-идеологическими реалиями;
- учёт значимости профессионально-идентичного круга общения для участников тренинга;
- опора на единство целей процесса организации тренинга и его участников.

организационно-педагогические условия:

- организация специально разработанного психологического тренинга, позволяющего моделировать развивающую среду и создавать психологические условия интенсифицирующие процесс позитивного изменения самоотношения учителя;
- создание диагностического блока для отслеживания особенностей проявления и развития самоотношения учителя;
- организация процесса наблюдения за участниками группы в посттренинговый период.

3. Самоотношение личности как компонент самосознания стремится к устойчивости, проявляет некоторую инерционность и имеет целый спектр защитных механизмов. Это объясняет наличие так называемых «отсроченных результатов» коррекционной работы, проявляющихся в посттренинговый период.

4. Апробация программы специально разработанного психологического тренинга по позитивному развитию самоотношения учителя продемонстрировала её эффективность и возможность практического использования.

5. Дополнительным результатом тренинговой работы с педагогическим коллективом является улучшение психологического климата и снижение заболеваемости среди учителей.

Основные положения диссертации и результаты проведенного исследования отражены в **публикациях автора:**

1. Посашкова И.П Проблема изучения личности учителя (на материале самооценки)//Материалы областной научно-практической конференции «Развитие системы воспитания в учреждениях образования»/Сост. АПМедведицков,КА.Нефедова- Омск: ООИПКРО,1999.С.144-145.
2. Посашкова И.П. Исследование самооценки личности как элемента профессионального самосознания учителя/Материалы региональной научно-практической конференции. «Развитие мастерства и творческого потенциала педагогов в деятельности ИПКРО: поиск, опыт, проблемы».- Омск: 1999. С.22-24.
3. Посашкова И.П. Личность учителя: постижение себя на пути к успеху: Методическое пособие. - Омск: ООИПКРО. 2000. - 52с. (в соавторстве с О.А.Колядинцевой).
4. Посашкова И.П. Оптимизация самоотношения учителя в условиях тренинга личностного роста//Материалы научно-практической конференции «Социально-психологическая служба образования: проблемы, поиски, перспективы». - Омск; 2002г. С.75 - 78.
5. Посашкова И.П. Оптимизация самоотношения и развитие творческого потенциала учителя// В творческом поиске: Сборник статей. - Омск: ООИПКРО, 2002г. С.7 - 11.
6. Посашкова И.П. Внедрение опыта психологической работы с учителями и педагогическими коллективами через систему повышения квалификации педагогов психологов/Материалы III Всероссийского съезда психологов образования. - Москва, 2003 г.
7. Посашкова И.П. Оптимизация самоотношения учителя как фактор его личностного и профессионального роста// Проблемы повышения квалификации в системе образования: Альманах. - Омск: ООИПКРО, 2003г. С.60 - 64.

Лицензия ЛР №040987 от 14 июля 1999г.
Подписано к печати 26.04.2004г. Формат 60х84 1/16
Уч. Изд. 1,5 Тираж 100 экз. Печать оперативная
Издательство ООИПКРО. 644099, г. Омск, ул. Тарская, 2
Полиграфический участок ООИПКРО

№ - 8 5 9 4