

*На правах рукописи*

**Гульчевская Наталья Емельяновна**

**Особенности профессиональной тревожности учителя  
в условиях образовательных инноваций**

19.00.07 – педагогическая психология

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени

кандидата психологических наук

Ростов-на-Дону

2004

Работа выполнена на кафедре психологии Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор  
**Скрипкина Татьяна Петровна**

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, доцент  
**Белоусова Алла Константиновна**

кандидат психологических наук, доцент  
**Ромек Владимир Георгиевич**

Ведущая организация: Кубанский государственный университет

Защита состоится 3 июля 2004 г. в 12:30 на заседании диссертационного совета К-212.208.09 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата психологических наук при Ростовском государственном университете по адресу: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М.Нагибина, 13, факультет психологии, ауд. 222.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Ростовского государственного университета по адресу: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 148.

Автореферат разослан 2 июня 2004 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,  
доктор психологических наук, доцент

И.В. Абакумова

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

*Актуальность исследования.* Проблема тревожности в сфере российского образования чрезвычайно актуальна, поскольку к "традиционным" причинам профессиональной тревожности учителя (Р.А. Макаревич, Г.Ф. Заремба, Л.М. Митина, А.М. Прихожан и др.) добавились новые, специфичные именно для настоящего момента.

В концептуальных документах, определяющих перспективы развития образования (Филиппов В.М.), декларируются новые цели, новые критерии качества образования, необходимость перехода на гуманистическую, личностно-ориентированную парадигму. Как отмечают основоположники и исследователи личностно-ориентированного подхода в образовании – зарубежные (К. Роджерс, А. Маслоу) и отечественные (В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская, В.Т. Фоменко, И.Б. Котова, В.В. Сериков, И.В. Абакумова и др.), личностная направленность образовательного процесса предполагает опору на иные ценности: не знания, а личностные смыслы учения в жизни ребенка; не педагогические требования, а педагогическую поддержку, сотрудничество и диалог ученика и учителя; не объем знаний, не количество усвоенной информации, а целостное развитие и личностный рост учащихся.

В силу этого изменяются требования, предъявляемые к педагогу, к методам и содержанию его деятельности, к его профессиональным и личностным качествам, так как эффективность любых инноваций, как показывает опыт и специальные исследования, зависит не только от разработанности теоретических и технологических основ их реализации, но, в первую очередь, от субъектной позиции учителя относительно этих инноваций и, особенно, своей ответственности за их освоение и применение (Т.И. Артемьева, А.В. Гордеева, В.С. Лазарев, Л.М. Митина, М.М. Поташник и др.).

Широкомасштабный эксперимент по модернизации образования в нашей стране осуществляется в поисковом режиме. То есть школе и учителю задаются

лишь концептуальные подходы и обобщенные критерии качества образования. Учитель попадает в условия неопределенности как относительно содержания своей профессиональной деятельности, так и относительно ее результативности, что вызывает его профессиональную тревожность. В принципе, любая инновация является объективным фактором, обостряющим тревожность учителя.

И в этой ситуации возникает противоречие практического плана. С одной стороны, назрела объективная необходимость в инновационных изменениях в образовании. С другой стороны, закономерно возрастает деструктивная тревожность людей, включенных в инновационный процесс, в связи с необходимостью собственных изменений (своей позиции, взглядов, ценностей, знаний, умений, личностных качеств), что затрудняет практическую реализацию инноваций, а это обстоятельство, в свою очередь, снова усиливает тревожность учителя. Возникают проблемы снижения уровня тревожности и поиска путей и средств преобразования деструктивной тревожности в конструктивную.

Таким образом, характер проблем и формулировка темы определили *цель* исследования:

Выявить специфические источники, причины возникновения и особенности проявления профессиональной тревожности учителя в условиях образовательных инноваций и обосновать пути ее коррекции.

*Объект исследования*: личность учителя школы и его профессиональная деятельность в условиях образовательных инноваций.

*Предмет исследования*: профессиональная тревожность учителя в условиях образовательных инноваций.

*Гипотеза* исследования содержит следующие положения:

1. Образовательные инновации служат источником повышения тревожности учителя, которая может оказывать как деструктивное, так и конструктивное влияние на его профессиональную деятельность.

2. Возникновение, выраженность и направленность тревожности учителя

в инновационной деятельности опосредованы как сложившейся системой отношений учителя в образовательном пространстве, так и его личностными особенностями.

3. Деструктивная инновационная тревожность учителя может быть преобразована в конструктивную посредством изменения структурных и организационных управленческих форм введения инноваций в школе на основе специально разработанных методических рекомендаций.

Постановка проблемы, цель, объект, предмет, гипотеза обуславливают теоретические, методические и эмпирические *задачи* исследования:

*Теоретические задачи:*

1. Проанализировать методологические подходы, отечественные и зарубежные теоретические исследования профессиональной тревожности учителя.
2. Рассмотреть особенности процесса и этапов введения образовательных инноваций с точки зрения их влияния на профессиональную тревожность учителя.
3. Разработать теоретическую модель профессиональной тревожности учителя в условиях образовательных инноваций.

*Методические задачи:*

1. Разработать средства и способы выявления причин возникновения тревожности в условиях образовательных инноваций.
2. Сконструировать банк диагностических методик, определяющих наличие тревожности у учителя и

1.

ее причины.

3. Разработать методические рекомендации преобразования деструктивной профессиональной тревожности учителя в конструктивную в условиях образовательных инноваций.

*Эмпирические задачи:*

1. Путем диагностического эксперимента изучить и описать основные причины, источники, особенности возникновения и проявления деструктивной и конструктивной тревожности учителя в условиях образовательных инноваций.

2. Выявить и описать структурные и организационные управленческие формы введения инноваций в школе.

*Теоретико-методологическую основу* исследования составили научные труды ученых, разработавших психологические теории личности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн); теории психических состояний, эмоций и чувств, в том числе стресса и тревожности (В.А. Ганзен, Л.Х. Гаркави, Е.П. Ильин, К.Э. Изард, Л.А. Китаев-Смык, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, Т.А. Немчин, В.А. Петровский, А.М. Прихожан, А.О. Прохоров, Я. Рейковский, Г. Селье, Ч. Спилбергер, Ю.Л. Ханин); зарубежные гуманистические теории (А. Маслоу, К. Роджерс) и отечественные гуманистические психолого-педагогические теории развития личности в образовании (Е.И. Исаев, И.Б. Котова, В.И. Слободчиков, В.Т. Фоменко); теории организации и управления инновационными процессами в образовании (В.С. Лазарев, М.В. Кларин, Л.М. Митина, Е.С. Полат, М.М.

Поташник, И. Перлаки, В.А. Слостенин, О.С. Советова); системный подход (Е.Н. Князева, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, Г. Хакен)

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение, теоретическое моделирование; диагностический эксперимент (беседа, анкетирование, тестирование, опрос, включенное и опосредованное наблюдение, контент-анализ, анализ продуктов деятельности, метод экспертных оценок); монографическое исследование, которое включало в себя: наблюдение в естественных условиях профессиональной деятельности на основе объективно наблюдаемых показателей; беседы с учителями и школьными психологами; экспертные оценки.

Для обработки и анализа диагностических данных применялись статистические методы: корреляционный анализ, кластерный анализ, дисперсионный анализ ANOVA. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного обеспечения Statistica 5.0 и 6.0.

*Научная новизна и теоретическая значимость результатов исследования* состоит в следующем:

- исследовано состояние учителя на различных этапах его профессионального становления и вхождения в инновационную деятельность и разработана временная модель профессиональной тревожности учителя, которая позволяет выстраивать соответствующую систему психологической поддержки;

- на основании диагностического исследования выявлены обобщенные показатели личностных особенностей учителя, лежащие в основе его тревожности: "направленность на профессиональное саморазвитие", "профессиональная самооценка" и "гибкость-ригидность" и разработана пространственная модель профессиональной тревожности учителя, которая позволяет выстроить трехмерную типологию вхождения учителей в инновационную деятельность и наметить индивидуальные траектории профессионального развития учителя;

- на основании выявленных специфических проявлений, источников,

причин возникновения профессиональной тревожности учителя в условиях образовательных инноваций, разработаны методические рекомендации, которые могут лечь в основу преобразования деструктивной профессиональной тревожности учителя в конструктивную, обеспечивая тем самым его готовность к продуктивной инновационной деятельности.

*Практическая значимость исследования:*

- разработан банк диагностических методик, которые позволяют психологу использовать индивидуально-ориентированную коррекционную программу, а учителю, при самодиагностике, осознавать особенности своего тревожного состояния и его причины;

- разработанная модель профессиональной инновационной тревожности учителя дает возможность руководителям школ при разработке концепции развития школы эффективно осуществлять инновационные проекты без ущерба для здоровья и профессионального роста его участников, а разработчикам инновационных проектов оптимизировать степень объективно необходимой поисковой деятельности учителя;

*На защиту выносятся следующие положения:*

1. Образовательные инновации всегда сопровождаются одним из видов инновационной тревожности – деструктивным или конструктивным, которые в процессе инновационной деятельности могут переходить один в другой.

2. Временные характеристики инновационной тревожности учителя отражают ее волнообразный и скачкообразный характер, что позволяет прогнозировать состояние учителя на различных этапах профессионального становления и вхождения в инновационную деятельность. Временная модель инновационной тревожности позволяет выстраивать соответствующую систему психологической поддержки учителя.

3. Особенности вхождения учителя в инновационную деятельность и характер его тревожности зависят от сочетания факторов "гибкости-ригидности", "профессиональной самооценки" и "направленности на профессиональное саморазвитие".

4. Преобразование деструктивной тревожности в конструктивную связано с формированием готовности учителя к инновационной деятельности, что требует изменения организационно-педагогической структуры образования и стиля управления в школе.

#### *Апробация и внедрение результатов исследования*

Результаты исследований докладывались на V Ежегодной Всероссийской научно-практической конференции 8-9 февраля 2003 года "Психология и психотерапия. Тревога и страх: единство и многообразие взглядов", на Конгрессе конференций "Информационные технологии в образовании - 2003", на Первой и Второй Всероссийской научно-практической конференции "Российская школа и Интернет", на городских и областных научно-практических конференциях психологов. По теме диссертации опубликовано 12 научных работ. Материалы диссертации использовались при чтении лекций по психологии на курсах повышения квалификации в ИПКиПРО и по курсу педагогической психологии в РГУ. Материалы и выводы диссертации использовались в базовых школах при разработке инновационных проектов, содержания и технологий нетрадиционного проведения педсоветов, школьных научно-практических конференций, семинаров, работы творческих групп.

*Структура диссертационного исследования.* Содержание диссертации включает: введение, три главы, девять параграфов, заключение, список литературы (342 наименования на русском и иностранных языках), 20 приложений. Объем диссертации составляет 183 страницы.

### **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Первая глава "Проблема тревожности в научно-психологических исследованиях" посвящена теоретическому анализу проблемы тревожности. Проанализированы различные точки зрения, подходы и аспекты рассмотрения проблемы тревожности в зарубежных и отечественных литературных источниках. Основоположники теорий стресса и тревожности - Ч. Спилбергер,

Г. Селье, а вслед за ними Ф.Б. Березин, рассматривают тревогу как сложный процесс, последовательность когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, актуализирующихся в результате воздействия на человека различных форм стресса. С другой точки зрения, многие психологи, как отечественные, так и зарубежные – Ч. Спилбергер, О.М. Радюк, Р.С. Немов, Л.А. Китаев-Смык, Ю.Л. Ханин и др. – определяют тревожность, как свойство личности, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени и имеющее устойчивые формы реализации в поведении, так называемую "личностную тревожность". Наряду с этим, Ч. Спилбергер, В.С. Мерлин, А.М. Прихожан, Н.Д. Левитов, Т.А. Немчин и др., рассматривают тревожность, как временное преходящее состояние, вызванное конкретной ситуацией, как реакцию на угрозу.

В нашем исследовании мы рассматриваем прежде всего ситуативную тревожность, и, на основе литературных источников, выделяем по значимости влияния на деятельность два основных комплекса выраженности тревожности: деструктивную и конструктивную тревожность.

В литературных источниках (Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, В.Н. Мясищев, А.М. Прихожан, Ч. Спилбергер, О.М. Радюк, К. Хорни и т.д.), в основном встречается описание первого комплекса тревожности – деструктивного, когда под словом "тревожность" авторы понимают негативно эмоционально окрашенное высокое напряжение, невротическую тревогу, ведущую к подавлению и блокированию осознания, к разрушению деятельности.

И лишь небольшая часть исследователей – Р. Мэй, Т.А. Немчин, Е.П. Ильин, Л.И. Божович – отмечают позитивную роль тревожности. И мы, вслед за ними, вводим понятие конструктивной ситуативной тревожности, под которой понимаем оптимальный, или желательный, уровень тревожности, связанный с умеренным нервно-психическим напряжением, состоянием повышенной активации, как правило, позитивно эмоционально окрашенным, и действующим как стимул и предпосылка развития и самосовершенствования,

приводящим к мобилизации сил и энергии в достижении результата.

Различие между этими двумя видами тревожности образно выразил Р. Мэй: "в войне между угрозой и ценностями при деструктивной тревожности побеждает угроза, при конструктивной – ценности".

Причины возникновения тревожности большинство исследователей – К. Роджерс, К. Хорни, Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, Е.П. Ильин, В.Н. Мясищев, А.И. Захаров, Ф.Б. Березин, А.М. Прихожан и др. – видят во внутренних конфликтах индивида, связываемых в его сознании с прогнозированием неудачи, опасности или ожидания чего-то важного, значительного для человека в условиях неопределенности. Внутренний конфликт может заключаться в рассогласовании самооценки и уровня притязаний, "Я-концепции" и актуального опыта, доверия к себе и к миру, инстинктивных потребностей индивида и социальных ограничений. Нами систематизированы источники тревожности, предложенные Ч. Спилбергером, Н.Д. Левитовым, О.М. Радюк, Е.П. Ильиным и другими авторами. Это объекты, явления с подозрительными или неопределенными, неизвестными свойствами; события, потенциально несущие угрозу, но о которых нет информации или она противоречива; ситуации, в которых возможны потеря ценностных ориентаций, позитивного представления о себе, положения в обществе, престижа и признания окружающих, доверия к себе и другим; отсрочка или задержка в появлении ожидаемого объекта, действия, события; изменение в привычной обстановке и деятельности; ожидание значимых для человека событий, в осуществлении которых нет абсолютной уверенности.

Следующий раздел первой главы посвящен проблеме профессиональной тревожности учителя. Опираясь на работы Л.М. Митиной, А.А. Баранова, Т.Л. Шабановой, А.М. Прихожан, А.О. Прохорова и др., следует отметить конструктивную функцию тревожности, как реакции активации, стимулирующей профессиональное развитие учителя.

Особенно актуальной проблема профессиональной тревожности учителей становится в инновационной школе, чему и посвящен последний параграф

первой главы. Анализ работ В.С. Лазарева, М.М. Поташника, В. Редюхина, О.С. Советовой, Б.Д. Парыгина, Н.А. и Л.С. Подымовых, А.И. Пригожина, позволил констатировать, что образовательные инновации с неизбежностью вносят изменения в социально-педагогическую среду и разрушают устоявшееся представление учителя о педагогических явлениях и процессах, являясь, таким образом, объективным источником тревожности учителя. Проведенный анализ позволил ввести новое понятие, "инновационная тревожность", которое означает профессиональную тревожность учителя в условиях инноваций, имеющую как деструктивную, так и конструктивную направленность.

Вторая глава "Экспериментальное исследование профессиональной тревожности учителя в инновационном образовательном пространстве школы" содержит описание процедур по разработке диагностических методик и анализ эмпирических данных.

Диагностика профессиональной тревожности учителя, сама по себе, является для него одной из стрессогенных ситуаций. Учителя избегают тестирования оценочного типа, как несущего угрозу потери престижа, снижения собственной самооценки, особенно в условиях инноваций. Вследствие этого были предложены специфичные требования к методикам: они должны включать минимум необходимых показателей; формулироваться в косвенной форме (через отношение к видам профессиональной деятельности) и входить в состав обязательного мониторинга профессиональной компетентности учителя. Наиболее достоверные данные получаются путем монографического исследования. Опросники в массовых исследованиях дают достаточно достоверную информацию лишь в условиях заинтересованности самих участников в выявлении своего внутреннего состояния и в условиях полного отсутствия оценочного внешнего контроля. В этой связи перед нами встала задача, связанная с конструированием экспресс-методик, удовлетворяющих названным требованиям.

Базой исследования являлись федеральные экспериментальные площадки: физико-математический лицей № 33 г. Ростова – на Дону,

Самарская сш. № 1 Азовского района, областные экспериментальные площадки: Азовская сш. № 1, МОУ СОШ 12 г. Таганрога, школы Куйбышевского района, а также курсы повышения квалификации РО ИПК и ПРО и курсы повышения квалификации Ростовского регионального Центра Федерации Интернет Образования. Всего было обследовано 498 человек.

Процедура экспериментального исследования включала проведение ряда диагностических мероприятий, содержание которых соответствовало логике теоретических построений.

При разработке диагностических методик учитель рассматривался в системе отношений "учитель – образовательная среда".

Путем контент-анализа ответов на специально разработанную анкету, были получены следующие результаты:

- наиболее значимый вклад в профессиональную тревожность учителя вносят отношения с непосредственно контролирующими объектами (школьная администрация, родители) и с зависимыми объектами (класс, ученики);

- на втором месте стоит профессиональная самооценка (личная и сквозь призму оценок коллег), а также отношения на обобщенном уровне идентификации – оценка вышестоящими организациями школы в целом и класса.

На основании проведенного эмпирического и теоретического исследования был сконструирован комплексный интегрированный опросник, позволяющий выявить наиболее значимые отношения, интенсивность испытываемого в них напряжения, а также связь этих показателей с другими психологическими качествами личности учителя.

Путем кластерного анализа, было выделено 3 группы учителей с различной степенью выраженности фоновой тревожности - высокой, средней и низкой.

Проведенное исследование подтвердило теоретические положения о связи высокой, и, следовательно, деструктивной, тревожности с другими профессионально-значимыми качествами учителя – в наибольшей степени, с

ригидностью, самооценкой и направленностью на профессиональное саморазвитие.

С целью выявления характера тревожности, связанной с участием учителя в инновационной деятельности, была разработана и экспериментально апробирована анкета "Мое отношение к инновациям в образовании", результаты использования которой позволили выделить основные причины возникновения деструктивной тревожности в условиях инноваций: слабую направленность на профессиональное саморазвитие; низкую самооценку учителя; высокую ригидность.

В результате эмпирического исследования был создан банк диагностических методик, направленных на изучение психологического состояния учителя в условиях образовательных инноваций, его личностных особенностей, источников и причин тревожности.

Проведенное теоретико-эмпирическое исследование позволило построить временную и пространственную модели профессиональной тревожности учителя в инновационном процессе, что в свою очередь, позволило эмпирически выявить типологию инновационной тревожности учителя и наметить пути ее коррекции путем преобразования деструктивной тревожности в конструктивную, чему и посвящена третья глава диссертационного исследования "Проектирование путей преобразования деструктивной тревожности в конструктивную".

Теоретический анализ исследований тревожности показал, что тревожность учителя имеет колебательную природу, выраженный волнообразный и скачкообразный характер, изменяясь как по микроциклам, следуя естественным ритмам жизни человека, так и по макроциклам, обусловленным характером его профессиональной деятельности. Макроциклы изменения уровня и характера профессиональной тревожности зависят, как от стажа и опыта работы учителя, так и от этапа инновационного процесса, в который он вовлечен. Эти положения легли в основу построения временной модели инновационной тревожности, которая позволяет прогнозировать и

корректировать состояние учителя, а, следовательно, эффективность деятельности, в инновационной школе.

На основании выделенных в эмпирической части исследования трех параметров "гибкость-ригидность", "профессиональная самооценка" и "направленность на профессиональное саморазвитие", была построена пространственная модель, образованная этими тремя координатными осями и описывающая тип вхождения учителя в инновационную деятельность.

Рисунок 1. Система координат описания личности учителя в период инноваций.

Для проверки разработанной пространственной модели статистическими методами был создан единый интегрированный опросник, включающий различные методики, описывающие каждый из показателей. Проведенный дисперсионный анализ результатов исследования подтвердил теоретические выкладки и позволил построить типологию вхождения учителей в инновационную деятельность.

Фактор "гибкость-ригидность" в наибольшей степени влияет на профессиональную тревожность учителя в условиях образовательных инноваций. Различие уровня инновационной тревожности у ригидных и гибких учителей определяется величиной F-критерия Фишера = 14,297, на уровне значимости  $p=0,00026$ , то есть чем выше гибкость, тем менее выражена деструктивная инновационная тревожность, и больше выражена поисковая активность.

Четко прослеживается различие причин появления тревожности у гибких и ригидных учителей. У учителей с повышенной выраженностью ригидности инновационная тревожность связана с расхождением между уровнем профессиональной самооценки и наличием направленности на профессиональное саморазвитие. Для учителей с высоким показателем гибкости характерна тенденция, заключающаяся во взаимосвязи направленности на профессиональное саморазвитие с низким уровнем профессиональной тревожности.

На основании сочетания трех факторов – гибкости, профессиональной самооценки и направленности на профессиональное саморазвитие – можно выделить 8 типов вхождения учителя в инновационную деятельность. Самым оптимальным типом, испытывающим наименьшую тревожность при введении инноваций, оказался тип учителя с высоко выраженной направленностью на профессиональное саморазвитие, высокой самооценкой и повышенной гибкостью. Учителя других типов также могут активно вовлекаться в инновационную деятельность, но при этом возможно появление деструктивной тревожности, которую можно перевести в конструктивное русло, если учитывать личностные особенности учителя, выявленные в исследовании, и закономерности процесса воздействия (в данном случае – внедрения инноваций).

Заключительная часть работы посвящена рассмотрению различных подходов к возможностям коррекции профессиональной тревожности учителя в условиях образовательных инноваций.

Выделено 6 методических предпосылок, определяющих стратегический путь коррекции тревожности учителя и обеспечивающих его готовность к продуктивной инновационной деятельности:

- 1) не преодоление тревожности, а преобразование ее деструктивных проявлений в конструктивные;
- 2) диагностика психического состояния учителя и причин, его вызывающих;
- 3) преобразование ситуаций, провоцирующих тревожность учителя в инновационном процессе, путем изменения организационно-педагогической структуры образования и стиля управления в школе;
- 4) коррекция восприятия учителями ситуаций в инновационном процессе, что позволит стимулировать их конструктивную активацию в инновационной деятельности;
- 5) формирование субъектной и личностной готовности учителя к инновационной деятельности;

б) стимулирование включения механизмов саморегуляции учителем своего психического состояния в стрессогенных ситуациях и обучение конструктивным приемам преобразования тревожности в активизацию поисковой деятельности.

Как показали наши исследования, в основе конструктивной тревожности при вхождении в эксперимент лежит доверие к администрации школы, инициирующей нововведение. Стиль управления при этом особой роли не играет. Недоверие к инициаторам "сверху" рождает деструктивную тревожность при авторитарном стиле управления. При демократическом стиле управления и особенно либерально-попустительском сильная тревожность не возникает, но и активации творческой деятельности также не происходит. В случае инициации "снизу" возникновение тревожности и ее характер зависят от доверия к себе и от доверия к администрации. Таким образом, доверие является самым значимым фактором, определяющим характер тревожности учителя в период инноваций.

На основании временной модели профессиональной тревожности учителя и разработанных методических рекомендаций, описаны структурные и организационные управленческие формы, реализующие гуманистические принципы и создающие благоприятные психологические условия для инновационной деятельности учителя:

1. Участие всего педагогического коллектива в осуществлении совместно с администрацией управленческих функций работы школы в инновационном режиме, в совместном поиске идей и путей решения школьных проблем, в планировании работы и исследовательской деятельности, в прогнозировании результатов, соответствующих более высоким критериям качества образования.

2. Делегирование учителям управленческих функций принятия решения посредством создания организационных структур научно-исследовательской и экспериментальной направленности.

3. Отказ от административных методов стимулирования учителя в инновационной деятельности, типичных для традиционной системы

управления, использование мотивационных методов стимулирования.

4. Обеспечение своевременной и адекватной психологической и организационной поддержки учителя в соответствии с этапами инновационного процесса.

Эффективность разработанных рекомендаций для осуществления психологической поддержки организационно-педагогических и управленческих технологий инновационного развития школы оценивалась по такому интегральному критерию, как изменение отношения учителей к участию в инновационных проектах и их презентации. Итоговые результаты приведены по двум школам, в которых рассмотренная модель была реализована в полном объеме. Это МОУ СОШ № 12 г. Таганрога (директор Белоусова Татьяна Васильевна, к.пед.н.) и физико-математический лицей № 33 г. Ростова-на-Дону (директор Шевченко Татьяна Михайловна, к.пед.н.)

В заключении диссертации подводятся итоги исследования и приводятся основные выводы:

1. Посредством системно-структурного анализа различных точек зрения, подходов и аспектов рассмотрения проблемы тревожности в зарубежных и отечественных литературных источниках, была выстроена единая целостная система положений, основанная на теориях тревожности, с учетом которой строилось дальнейшее исследование профессиональной тревожности учителя в условиях образовательных инноваций.

2. Установлено, что для профессиональной деятельности учителя имеют существенное значение два взаимосвязанных, а потому перетекающих друг в друга вида тревожности: деструктивная тревожность, основными характеристиками которой являются высокое напряжение, негативно эмоционально окрашенное, и конструктивная тревожность, для которой характерно состояние повышенной активации, умеренного нервно-психического напряжения, как правило, позитивно эмоционально окрашенное. В зависимости от того, какой вид тревожности преобладает в данной ситуации,

она приводит либо к разрушению деятельности, либо к мобилизации сил и энергии в достижении результата и стимулировании профессионального саморазвития учителя, то есть инновационная тревожность учителя является необходимым атрибутом образовательных инноваций.

3. Показано, что структура профессиональной тревожности учителя отражает систему его внутренних системообразующих связей и внешних взаимоотношений со средой, вызывающих наибольшее напряжение в целостной динамической системе "Учитель – профессиональная среда". Наиболее значимый вклад в профессиональную тревожность учителя вносят: отношения с контролирующими объектами (школьная администрация, родители), с зависимыми объектами (класс, ученики), профессиональная самооценка и отношения на обобщенном уровне идентификации – оценка в системе "мои уроки". Присущие учителю внутренние противоречия выражаются в эмоционально-значимых ситуациях профессиональной деятельности, которые становятся источниками профессиональной тревожности. Установлено, что интегральной ситуацией, сочетающей в себе все выявленные стрессогенные связи, а следовательно, и наиболее полную систему показателей, является ситуация открытого урока.

4. Установлено, что профессиональная тревожность учителя имеет колебательную природу, выраженный волнообразный и скачкообразный характер, изменяясь как по микроциклам, следуя естественным ритмам жизни человека, так и по макроциклам, обусловленным характером его профессиональной деятельности. Выстроенная временная модель профессиональной тревожности учителя в условиях инноваций, которую мы обозначили как инновационная тревожность, позволяет прогнозировать состояние учителя на различных этапах его профессионального становления и вхождения в инновационную деятельность и выстраивать соответствующую систему психологической поддержки.

5. Установлено, что профессиональная тревожность в условиях образовательных инноваций в наибольшей степени зависит от личностного

свойства, выражающегося параметром "гибкость-ригидность". Чем выше гибкость, тем меньше риск возникновения деструктивной инновационной тревожности, и тем выше поисковая активность. У "ригидных" учителей инновационная тревожность связана с расхождением между уровнем профессиональной самооценки и наличием направленности на профессиональное саморазвитие. Для "гибких" учителей характерна некоторая тенденция, заключающаяся в наличии влияния направленности на профессиональное саморазвитие на снижение уровня профессиональной тревожности.

Сочетание трех факторов – "гибкости-ригидности", "профессиональной самооценки" и "направленности на профессиональное саморазвитие" – позволяет выстроить пространственную модель, описывающую вхождение учителя в инновационную деятельность. Наиболее оптимальным типом, испытывающим наименьшую тревожность при введении инноваций, оказался тип учителя с высокой направленностью на профессиональное саморазвитие, высокой самооценкой и высокой гибкостью. Учителя других типов также могут активно вовлекаться в инновационную деятельность, но при этом возможно появление деструктивной тревожности, которую можно перевести в конструктивное русло, если учитывать особенности учителя и закономерности процесса воздействия (в данном случае – внедрения инноваций).

6. Создан банк диагностических методик, включающий как известные, так и разработанные автором методики диагностики психологического состояния учителя в условиях образовательных инноваций, его личностных особенностей, источников, причин его тревожности. Сконструированная система методик может входить в состав мониторинга профессиональной компетентности учителя, так как не требует продолжительного времени для проведения, отвечает личностным интересам учителя и не выходит за рамки его функциональных обязанностей, а также может служить основанием при разработке индивидуальной или групповой коррекционной программы.

7. Разработаны рекомендации, направленные на изменение структурных и

организационных управленческих форм, реализующих гуманистические принципы и создающих благоприятные психологические условия для инновационной деятельности учителя, эффективность которых исследовалась в двух экспериментальных школах и была доказана по такому интегральному критерию, как изменение отношения учителей к участию в инновационных проектах.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

2. Проблемы и методология исследования процесса принятия решений в структуре личности учителя. Тезисы. // Совершенствование содержания и структуры повышения квалификации и переподготовки работников образования. Тезисы докладов на юбилейной научно-практической конференции. ч. I.- Ростов н/Д, 1998. – 78 с.
3. Проблема исследования принятия решения как структурирующего качества личности учителя. Тезисы. // Международная научно-методическая конференция "Проблемы регионального развития педагогического образования": Материалы и тезисы докладов. – Таганрог, 1998. – 122 с.
4. Готовность учителя к индивидуализации обучения в современной школе. Диагностика. Самодиагностика. Тренинг.– Ростов н/Д: Изд-во РО ИПКиПРО, 1999. – 88 с., соавторы В.Г. Гульчевская, Т.Н. Шевченко
5. Современные педагогические технологии. Модуль для ДО – Ростов н/Д: Изд-во ИПК и ПРО, 1999, соавтор В.Г. Гульчевская
6. Личностная готовность учителя к индивидуализации обучения. Самодиагностика. Тренинг. – Ростов н/Д: Изд-во РО ИПКиПРО, 2000. – 72с., соавторы В.Г. Гульчевская, Т.Н. Шевченко
7. Психологические механизмы здоровье-творящей образовательной среды // Конфликт и личность в изменяющемся мире. Материалы международной научно-практической конференции 2-5 октября 2000г. – Ижевск, 2000 – 253с.
8. Психологические аспекты подготовки учителей к работе в сфере Интернет-образования // Российская школа и Интернет. Всероссийская научно-практическая конференция 18-19 сентября 2001 г. Сборник трудов. – СПб., 2001. – 176 с.
9. Организация психологической помощи учителю в преодолении барьеров освоения современных информационных технологий на базе РРЦИО // Российская школа и Интернет. Вторая Всероссийская научно-практическая

конференция. Сборник трудов. – СПб., 21-23 ноября 2002 г. – 270 с.

10. Модель стрессогенных отношений "Учитель – профессиональная среда" // Стратегии и техники психологического сопровождения личности в образовании. Научно-методический сборник. – Ростов н/Д: Изд-во РО ИПКиПРО, 2002. – 112 с.
11. Системный анализ профессиональных ситуаций, вызывающих тревожность учителя. // Психология и психотерапия. Тревога и страх: единство и многообразие взглядов (Материалы V Ежегодной Всероссийской научно-практической конференции 8-9 февраля 2003 г.) – СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та, 2003. – 152 с.
12. Формирование в процессе курсовой подготовки психологической готовности учителя к образовательным инновациям. // Современные образовательные технологии в повышении квалификации работников образования. Материалы ежегодной научно-практической конференции. - Ростов н/Д: Изд-во РО ИПКиПРО, 2003. – 86 с.
13. Организационно-психологические проблемы внедрения информационных технологий как образовательных инноваций // Конгресс конференций "Информационные технологии в образовании - 2003". Тезисы докладов. – М., 2003.