

*На правах рукописи*

**Алферова Елена Ивановна**

**ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК МЕТАПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО  
ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТА-  
НОВЛЕНИЯ**

19.00.07 – Педагогическая психология

Автореферат диссертации  
на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Екатеринбург – 2010  
Работа выполнена в ГОУ ВПО

«Тобольская государственная социально-педагогическая академия  
им. Д. И. Менделеева»

**Научный руководитель:** доктор психологических наук, профессор  
**Зеер Эвальд Фридрихович**

**Официальные оппоненты:** доктор психологических наук, профессор  
**Прядеин Валерий Павлович**

доктор психологических наук, профессор  
**Горелова Галина Газимовна**

**Ведущая организация:** ГОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет»

Защита состоится «22» декабря 2010 г. в 12:00 в ауд. 316 на заседании диссертационного совета Д 212.283.06 при ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» по адресу: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале научной библиотеки ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Автореферат разослан 20 ноября 2010 года

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** Государственное реформирование российской системы школьного образования, проводимое в последнее десятилетие, привело к значительным изменениям: введена новая система оценки контроля качества образования (ЕГЭ), проводится модернизация материально-технической базы школ, развивается профильное обучения и пр. Реализация этих реформ возлагается на школьного учителя, что требует от него такого профессионального качества личности, как ответственность. Ответственность обуславливает принятие учителем профессиональных обязанностей в обучении и воспитании учащихся и гарантированное их осуществление с учетом современных требований к образованию.

Анализ научной литературы показывает, что в настоящее время накоплен большой объем знаний по проблеме ответственности в психологической науке. Многочисленные исследования (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Грядунова, А.А. Деркач, Л.И. Дементий, И.А. Казанцева, И.А. Куренков, Н.А. Минкина, Т.В. Морозкина, К. Муздыбаев, О.В. Мухлынина, А.Ф. Плахотный, А.П. Растигеев, С.Л. Рубинштейн, Н.П. Соколова, В.П. Прядеин, Д.И. Фельдштейн, К. Хелкма и др.) подчеркивают значимость ответственности в учебной, учебно-профессиональной, трудовой деятельности и общей жизнедеятельности человека. Специфика ответственности субъектов профессиональной деятельности, ее проявления и развития изучена в работах Т.Л. Александровой, Е.М. Борисовой, Т.Г. Гаевой, М.Н. Деминой, Г.Е. Зборовского, И.А. Куренкова, К. Муздыбаева, Н.Н. Семенов, А.Л. Слободского, А.Г. Перлина, В.П. Прядеина. В развитии ответственности исследователи подчеркивают роль профессиональной мотивации, условий организации труда, связи со смыслом жизни, профессиональным статусом личности, ее опытом. Ответственность учителя рассматривалась как социальная ответственность (В.С. Кузнецова, В.С. Морозова, М.Ф. Цветаева), к которой необходимо готовить будущих учителей, и как профессионально значимое личностное свойство педагога (И.А. Куренков), связанное со стилевыми особенностями организации педагогической деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы и результатов исследований в области ответственности показывает, что проблема определения ответственности в процессе профессионального становления учителя не являлась предметом специального исследования. Между тем современное общество предъявляет высокие требования к ответственности учителя, начиная с первых этапов его профессионализации. Очевидным становится **противоречие** между потребностью общества в учителе, исполняющим ответственно профессиональные обязанности на всех этапах профессионального становления и невысоким уровнем ответственности педагогов на начальных этапах профессионализации.

Стремление найти пути разрешения указанного противоречия определило **проблему** данного исследования.

*В теоретическом плане* – это обоснование ответственности как метапрофессионального качества личности и выявление психологических особенностей развития ответственности на разных этапах профессионального становления педагога с позиции системно-функционального подхода к изучению ответственности; разработка и реализация программы развития ответственности будущих педагогов в процессе учебно-профессиональной подготовки.

*В практическом плане* – определение содержания и методов развития ответственности будущих педагогов.

Решение данной проблемы обусловило выбор **темы исследования**: «Ответственность как метапрофессиональное качество личности учителя в процессе профессионального становления».

**Цель исследования**: выявить психологические особенности становления ответственности педагогов на разных этапах профессионализации, разработать программу личностно ориентированного семинара, направленного на развитие профессиональной ответственности у будущих педагогов.

**Объект исследования** – ответственность как метапрофессиональное качество личности.

**Предмет исследования** – психологическая структура ответственности личности учителя на разных этапах профессионализации.

**Гипотеза исследования** заключается в том, что ответственность как метапрофессиональное качество личности:

- будет отличаться у учителей в зависимости от этапов их профессионализации и от продуктивности ее реализации в процессе профессионального становления;
- имеет своеобразную психологическую структуру у педагогов с разным стажем и уровнем квалификации;
- будет развиваться в рамках специально разработанной программы для будущих учителей.

Исходя из поставленной цели и выдвинутой гипотезы, были определены **задачи исследования**:

1. Провести анализ и обобщение теоретических подходов к изучению ответственности. Раскрыть психологические особенности ответственности как метапрофессионального качества личности учителя.
2. Выявить различия в количественных показателях ответственности учителей на разных этапах профессионального становления в зависимости от стажа и уровня квалификации.
3. Изучить и качественно раскрыть специфику связей внутри регуляторно-динамического и мотивационно-смыслового аспектов ответственности учителей на разных этапах профессионализации.
4. Разработать и апробировать программу личностно ориентированного семинара «Психология профессиональной ответственности учителя», направленного на развитие профессиональной ответственности будущих учителей, определить критерии ее результативности.

**Методологическую и теоретическую основу исследования** составляют деятельностный подход, разрабатываемый в трудах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К.А. Абульхановой-Славской; принцип системности, реализуемый в трудах Б.Ф. Ломова, В.С. Мерлина, А.И. Крупнова, Э.Ф. Зеера, В.Д. Шадрикова; принцип развития, реализуемый в концепции профессионального становления личности и профессионально обусловленной структуры личности Э.Ф. Зеера; многомерно-функциональный подход к изучению свойств личности (С.М. Зиньковская, А.И. Крупнов, И.А. Куренков, О.В. Мухлынина, В.П. Прядеин, А.Э. Пятинин); положения психологии педагогической деятельности (Ф.И. Гоноболин, Г.Г. Горелова, И.А. Зимняя, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Реан). Существенную роль в разработке программы сыграли положения личностно ориентированного подхода в образовании (Н.А. Алексеев, Э.Ф. Зеер, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская).

**Методы исследования.** Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс методов: теоретический анализ философской, педагогической и психологической литературы по проблеме исследования, диагностические методы (тестирование, анкетирование), методы математико-статистической обработки эмпирического материала и представления полученных данных (непараметрический критерий U-Манна-Уитни, коэффициент линейной корреляции Пирсона, факторный анализ,  $\varphi^*$ - критерий углового преобразования Фишера), математическая обработка полученных результатов была осуществлена при помощи пакета программ Statistic. 511, MS Excel XP 2003.

**Экспериментальная база исследования.** В исследование принимали участие 138 учителей общеобразовательных школ № 11, 18 г. Тобольска в возрасте от 19 до 56 лет, а также 150 студентов ГОУ ВПО «Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д.И. Менделеева» в возрасте от 17 до 22 лет.

Исследование профессиональной ответственности учителей проводилось в период с 2002 по 2010 г. и включало несколько **этапов**.

На первом этапе исследования (2002-2004 гг.) на основе анализа философской и психолого – педагогической литературы определено обоснование объекта и предмета исследования, осуществлен отбор психодиагностического инструментария.

На втором этапе (2004-2007 гг.) проведено эмпирическое исследование ответственности учителей, осуществлен сравнительный анализ показателей ответственности учителей в зависимости от стажа и уровня квалификации; изучены связи локуса контроля и профессиональной удовлетворенности с переменными структуры ответственности в каждой выделенной группе.

На третьем этапе (2007-2010 гг.) проводилось изучение структуры ответственности будущих учителей; выполнялся сравнительный анализ показателей структуры ответственности учителей и студентов; разрабатывалась и апробировалась программа личностно ориентированного семинара «Психология профессиональной ответственности учителя». Осуществлялись систематизация и обобщение результатов исследования.

**Научная новизна исследования** состоит в том, что:

- дана целостная характеристика ответственности учителей, отличающихся по уровню профессионализации;

- изучена психологическая структура ответственности учителей, отличающихся по стажу педагогической деятельности и уровню квалификации. Установлено, что отличия у педагогов определяются степенью выраженности и доминирования переменных в структуре данного свойства личности;

- выявлены взаимосвязи переменных ответственности учителей с разным стажем работы с уровнем их субъективного контроля, определяющего варианты достижения и реализации ответственности;

- показана специфика связей между переменными ответственности, которая характеризуется степенью выраженности гармонических составляющих ответственности и направленностью ответственности на реализацию предметно-профессиональной или субъектно-личностной продуктивности у учителей с разным стажем педагогической деятельности и уровнем квалификации;

- разработана программа личностно ориентированного семинара, направленного на развитие профессиональной ответственности будущих учителей, проверена ее результативность.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что результаты исследования дополняют теоретические положения о феномене ответственности и позволяют расширить научные представления о специфике ответственности у педагогов, разных по стажу и уровню квалификации; конкретизируется понятие «ответственность как метапрофессиональное качество личности»; расширяются представления о содержании и способах развития профессиональной ответственности учителей на этапе профессиональной подготовки.

**Практическая значимость исследования.** Результаты исследования могут быть использованы руководителями образовательных учреждений, психологическими службами при определении условий, способствующих ответственному и эффективному исполнению профессиональных обязанностей педагогами с разным стажем и уровнем квалификации, при разработке учебно-воспитательных программ, направленных на формирование профессиональной ответственности у будущих учителей, при проектировании психолого-педагогической практики студентов в школе. Результаты исследования могут дополнить спецкурсы по педагогической психологии и психологии личности.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Ответственность – это метапрофессиональное качество личности, которое в целом обуславливает высокий уровень предметно-профессиональной и субъектно-личностной продуктивности ее реализации, что выражается в направленности педагога на ответственное достижение социально значимого результата педагогической деятельности (успех в работе, повышение эффективности профессиональной деятельности) и субъектно-личностного результата (формирование и развитие у себя самостоятельности и уверенности, самореализации личности).

2. Специфика проявления ответственности у педагогов с разным стажем педагогической деятельности обусловлена степенью выраженности и доминирования переменных в структуре данного свойства личности: регуляторной активности (у педагогов со стажем до 5 лет), когнитивной осмысленности (у педагогов со ста-

жем до 10 лет), социоцентрической мотивации (у педагогов со стажем до 15 лет), эргичности, интернальности, социоцентрической мотивации, когнитивной осмысленности, предметной результативности (со стажем свыше 15 лет).

3. У педагогов с разным стажем различается структурная организация ответственности. Только высокий уровень развития гармонических составляющих ответственности (эргичности, эмоциональной стеничности, регуляторной активности, социоцентрической мотивации, когнитивной осмысленности, предметной результативности) у педагогов с большим стажем работы (более 15 лет) и высоким уровнем квалификации обеспечивает достижение продуктивного уровня ее реализации в профессионально-педагогической деятельности.

4. В процессе профессионального становления имеется качественная специфика взаимосвязей переменных мотивационно-смыслового, регуляторно-динамического аспектов ответственности с уровнем субъективного контроля: общая интернальность, интернальность в области достижений связаны с переменными регуляторно-динамического аспекта, а локус контроля в сфере межличностных отношений – с переменными как регуляторно-динамического, так и мотивационно-смыслового аспектов ответственности.

5. Сравнительный анализ структуры ответственности педагогов с разным стажем и уровнем квалификации показал различия в степени выраженности гармонических ее переменных и в направленности данного качества на реализацию предметно-профессиональной или субъектно-личностной продуктивности.

6. Усиление корреляционных связей и появление новых значимых взаимосвязей в структуре ответственности будущих учителей наблюдается в результате проведения семинара «Психология профессиональной ответственности учителя».

**Апробация и внедрение результатов.** Основные положения и выводы диссертационного исследования получили отражение в выступлениях на международных (Екатеринбург, 2005; Тюмень, 2008; Москва-Тобольск, 2008), всероссийских (Екатеринбург, 2003; 2004; Тобольск, 2005, 2006; 2007; 2008, 2009; Уфа, 2007) научно-практических конференциях. Теоретические и экспериментальные результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры психологии ГОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева». Материалы исследования внедрялись автором в процессе психолого-педагогической деятельности в Тобольской государственной социально-педагогической академии: основные положения и результаты исследования используются в спецкурсе «Психология профессиональной ответственности учителя», учебном курсе «Педагогическая психология», при подготовке студентов к прохождению психологической практики в школе.

**Структура диссертации** соответствует логике исследования и включает в себя введение, три главы, заключение, библиографический список, приложения. Общий объем диссертации составляет 196 страниц.

### **Основное содержание диссертации**

**Во введении** обоснована актуальность темы, цель, объект и предмет исследования, сформулированы гипотеза и задачи исследования, отражены методологические и теоретические основания, представлена научная новизна, ее, излага-

ются основные положения, выносимые на защиту, определена теоретическая и практическая значимость, указаны методы исследования, представлены данные об апробации работы и ее структуре.

Первая глава **«Теоретический обзор исследований и анализ ответственности как метапрофессионального качества личности учителя»** посвящена анализу литературы по проблеме исследования.

В первом параграфе «Проблема ответственности в философских и психолого-педагогических трудах» прослеживаются этапы изучения ответственности. Первый этап – философский (до 30-х гг. XX в.) – характеризуется выделением особого качества человека – стремления к нравственному поведению, внешним и внутренним соблюдением религиозных и гражданских норм, введением в общекультурный и научный оборот понятия «ответственность». Философские концепции XIX в. определили направления в психологическом изучении ответственности: в рамках развития морального мышления (в Европе) и как характеристика развивающейся личности (в России).

На втором этапе (30-80 гг. XX в.) – ответственность подвергается изучению в рамках развивающихся психологических подходов: в зарубежной психологии – когнитивного, бихевиористического и гуманистического; в отечественной психологии – в рамках деятельностного подхода. Анализ трактовки понятия ответственность зарубежными и отечественными учёными (К.А. Абульханова-Славская, Т.Л. Александрова, Л.И. Грядунова, В.Е.-Ч. Ким, Х. Луман, Т.В. Морозкина, К. Муздыбаев, А.Ф. Плахотный, А.П. Растигеев, Н.П. Соколова, В.П. Прядеин и др.) указывает на их неоднозначность. В зарубежной психологии при определении «понятия ответственность» акцент ставится на когнитивных или на моральных основах и ответственность описывается через индивидуальные способности: когнитивные, перцептивные, аффективные (Ж. Пиаже, Л. Колберг, Ротбаум, Хайдер, К. Хелкама, Хоффман), личностные диспозиции – локус контроля (Дж. Роттер), способности к саморегуляции (Брокетт, Ф. Перлз, К. Роджерс, Хиестра). Работы отечественных психологов (Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина С.Л. Рубинштейна) указывают на деятельностную природу развития личности и определяют подходы к дальнейшему изучению и пониманию личностных характеристик, в том числе профессиональной ответственности.

В отечественной психологии ответственность описывается как устойчивое свойство (качество) личности, как особенность организации деятельности и как особенность поведения личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Дементий, И.А. Куренков, В.П. Прядеин; Л.С. Славина), как качество, характеризующее степень зрелости личности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалёв, П.Я. Гальперин), формирующееся неотъемлемо от ведущей деятельности (Т.В. Морозкина, Н.Н. Румянцева, Т.Н. Сидорова, Т.В. Снегирёва), детерминированное индивидуально-личностными свойствами, спецификой самоорганизации деятельности и поведения. В качестве важного фактора в развитии ответственности указывается система социальных отношений, складывающаяся во взаимодействии субъектов (З.Н. Борисова, К.А. Климова, А.С. Макаренко, Т.В. Морозкина, А.В. Петровский, В.М. Пискун; Л.А. Сухинская).

Третий этап (с 80-х гг. - до настоящего времени) – в отечественной психологии ответственность как качество личности изучается с позиции интегративного и системно-функционального подходов (С.М. Зиньковская, А.И. Крупнов, И.А. Куренков, О.В. Мухлынина, В.П. Прядеин, И.А. Казанцева).

Во втором параграфе «Ответственность как метапрофессиональное качество личности» анализируется ответственность субъектов профессиональной деятельности с позиции профессионально обусловленной структуры личности Э.Ф. Зеера. Отмечено, что изучается ответственность рабочих (Е. М. Борисова, К. Муздыбаев), психологов (А.Л. Слободской), врачей (Т.Г. Гаева, М.Н. Демина), учителей (И.А. Куренков), курсантов военных училищ (Н.Н. Семенов), юристов (А.Г. Перлин), руководителей низового звена (О.Н. Шалдыбина). Ответственность личности как субъекта трудовой деятельности рассматривается как личная моральная, или как социальная ответственность, неотъемлемо связанная с исполнением профессиональных (функционально-ролевых) обязанностей. Ответственность подчинена отчётности перед вышестоящей инстанцией и оценивается преимущественно по объёму, своевременности исполнения возлагаемых обязанностей. Анализ исследований профессиональной ответственности показывает, что она является таким свойством (качеством) личности, которое развивается внутри деятельности, становится ее регулятором и показателем отношения личности к профессиональной деятельности в целом.

В третьем параграфе «Психологические компоненты ответственности и факторы ее становления в профессиональной деятельности» рассматривается внутренняя структура ответственности (З.Н. Борисова, Т.Г. Гаева, В.А. Горбачёва, К.А. Климова, И.А. Куренков, Т.В. Морозкина, К.Муздыбаев, В.П. Прядеин, Н.Н. Семенов, Т.Н. Сидорова, Л.С. Славина и др.), которая включает в себя когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты.

В изучении структуры ответственности педагогов мы придерживаемся положения А.И. Крупнова о многомерно-функциональной организации отдельных свойств и актов поведения человека. А.И. Крупнов определяет ответственность как достижение результатов на основе взаимодействия регуляторно-динамических (эргичность-аэргичность, стеничность-астеничность, интернальность-экстернальность) и мотивационно-смысловых компонентов (социоцентричность-эгоцентричность, осмысленность-осведомленность, предметность-субъектность). Данное направление в исследовании ответственности было развито В.П. Прядеиным, выделяющим операциональные и содержательные параметры ответственности, функциональное единство которых позволяет рассматривать ответственность как системное качество личности, а разнообразные связи между ними как варианты достижения ответственности.

Специфике профессионального труда учителя посвящено немало психолого-педагогических исследований (Ф.Н. Гоноболин, Г.Г. Горелова, Е.А. Климов, С.В. Кондратьева, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Реан и др.). Труд учителя – это динамический продуктивный процесс развития и саморазвития личности под влиянием содержания профессиональной деятельности и индивидуально-психологических качеств самого учителя. На разных

стадиях профессионального становления в качестве системообразующего его фактора выступает социально-профессиональная направленность личности, характеризующая систему доминирующих отношений, мотивов и потребностей личности и обеспечивающая развитие социально-профессиональных компетентностей и профессионально важных качеств личности. Гармоническая или агармоническая выраженность параметров ответственности, в соответствии с концепцией Э.Ф. Зеера, позволяет выделить тенденции конструктивного или деструктивного развития ответственности как метапрофессионального качества личности. *Ответственность, как метапрофессиональное качество личности учителя* в целом обуславливает высокий уровень предметно-профессиональной и субъектно-личностной продуктивности ее реализации, что выражается в направленности педагога на ответственное достижение социально значимого результата педагогической деятельности (успех в работе, повышение эффективности профессиональной деятельности) и субъектно-личностного результата (формирование и развитие у себя самостоятельности и уверенности, самореализации личности). В процессе профессионального становления развитие исполнительской части профессиональной педагогической деятельности позволяет педагогу быть субъектом выбора полноты профессиональной ответственности: личная ответственность персонализируется в сферу трудовой деятельности под влиянием внешних и внутренних факторов. К ним относятся: характер педагогической деятельности, обязанности педагога, уровень субъективного контроля, удовлетворённость избранной профессией и её привлекательность.

В четвертом параграфе «Ответственность как метапрофессиональное качество личности учителя», в ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы, посвящённого значению ответственности в профессиональной деятельности учителя (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, Т.В. Морозкина, В.М. Пискун, А.А. Реан, Н.П. Соколова, Н.Ф. Талызина, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.), установлено, что ответственность выражается в способности педагога принять на себя ответственность за сознательную самоорганизацию, саморегуляцию и организацию взаимодействия с другими людьми с позиции субъекта – носителя норм педагогической профессии. Ответственность обуславливает более успешное выполнение педагогом профессиональных обязанностей, что обеспечивает достижение результата как в самоорганизации (субъектно-личностной продуктивности), так и в профессиональной деятельности (предметно-профессиональной продуктивности). Педагог осознает значимость ответственности в сфере профессиональной деятельности, у него появляются потребности в решении профессиональных задач, в овладении способами и приемами достижения деятельности, осуществления самоконтроля.

Вторая глава **«Результаты исследования ответственности учителей в зависимости от стажа и уровня квалификации»** посвящена экспериментальному изучению ответственности учителей с разным стажем и уровнем квалификации. В параграфе «Организация и методы исследования ответственности учителей» описаны этапы и методы исследования. При изучении ответственности учителей мы исходили из положений целостно-функционального подхода, разработанного А.И. Крупновым, получившие развитие в исследованиях ответственности А.И.

Куренкова, О.В. Мухлыниной, В.П. Прядеина. Ответственность рассматривается как системно-функциональное образование, включающее совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность индивида к ответственному поведению. В эксперименте участвовали 136 учителей в возрасте от 19 до 56 лет, половой состав выборки однородный – женщины. В ходе экспериментальной работы были использованы следующие методики: опросник «Ответственность» В. П. Прядеина, «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда, «Удовлетворённость избранной профессией» В.А. Ядова в модификации А.А. Реана, «Факторы привлекательности профессии» В.А. Ядова в модификации Н.В. Кузьминой, А.А. Реана. В качестве базового выступал опросник «Ответственность» В.П. Прядеина.

Во втором параграфе «Сравнительная оценка различий переменных ответственности учителей с разным стажем педагогической деятельности» анализируются количественные и качественные характеристики ответственности учителей с педагогическим стажем до 5, 10, 15, 20 и свыше 20 лет. Для установления достоверности различий в выраженности переменных ответственности между конкретными парами групп учителей использовался непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Сопоставительный анализ показал, что наибольшее количество различий обнаружено между группами учителей со стажем до 15 и свыше 15 лет, но не во всех переменных. Не обнаружено достоверно значимых различий по показателям эгоцентрической мотивации. Эти результаты показывают, что учителя независимо от стажа в ответственном поведении менее всего руководствуются мотивами привлечения внимания или избегание наказания, хотя не исключают возможности посредством ответственного поведения добиться карьерного продвижения и повышения материального благополучия. Статистически значимые различия (не выше критических значений для 1%-го и 5%-го уровня значимости) обнаружались в динамических, регуляторных, эмоциональных, мотивационных, когнитивных и результативных компонентах.

В третьем параграфе «Сравнительный анализ структуры ответственности учителей, различающихся по стажу педагогической деятельности» раскрываются корреляционные и факторные структуры ответственности у сопоставляемых групп учителей. Изучение связей между переменными структуры ответственности у сопоставляемых групп учителей позволяет обнаружить общие и специфические особенности достижения и реализации ответственности на разных этапах профессионализации. Анализ структуры ответственности педагогов, имеющих разный стаж педагогической деятельности, показывает:

1. В мотивационно-смысловом аспекте ответственности у педагогов со стажем педагогической деятельности до 5, 10 и 15 лет прослеживается связь когнитивной осмысленности с предметной результативностью ответственности: понимание существенных признаков ответственности повышает достижение предметно-профессионального результата. У педагогов со стажем до 5 и до 15 лет обнаружены взаимосвязи между всеми составляющими мотивационно-смыслового аспекта: когнитивной осмысленностью – социоцентрической мотивацией – предметной результативностью. Социоцентрическая мотивация имеет связи, степень

значимости которых снижается с увеличением стажа, с предметностью результативностью и с осмысленностью ответственности. У педагогов со стажем до 15, 20 и свыше 20 лет прослеживается связь предметно-профессиональной и субъектно-личностной результативности.

2. В регуляторно-динамическом аспекте ответственности учителей со стажем до 5, 10 и 15 лет прослеживается связь динамической эргичности с регуляторной интернальностью, значимость которой возрастает с опытом педагогической работы и становится незначительной после 20 лет стажа. У педагогов со стажем до 15 лет возможность быть независимым в принятии на себя ответственности, ее самостоятельном выполнении повышает поведенческую активность ответственности.

3. Сопоставление мотивационно-смысловых и регуляторно-динамических аспектов ответственности показало, что у педагогов со стажем до 5, 10, 15 и свыше 20 лет динамическая эргичность повышает достижение предметно-профессионального результата деятельности. Сходными в структуре ответственности педагогов со стажем до 5, 10, 15 лет являются выявленные связи эмоционального компонента ответственности с предметностью, субъектностью и осмысленностью ответственности. у педагогов со стажем до 20 лет наблюдается дифференциация переменных продуктивного компонента: направленность на предметно-профессиональный результат ответственности положительно связан с интернальностью, а достижение субъектно-личностного результата – с агармоническими переменными ответственности – осведомленностью, экстернальностью и астеничностью. Таким образом, сопоставление переменных мотивационно-смысловых и регуляторно-динамических аспектов ответственности показало, что у учителей всех групп общие особенности в достижении и реализации ответственности проявляются в связях переменных регуляторно-динамического аспекта с результативным компонентом ответственности. Однако различия наблюдаются в переменных, обуславливающих достижение ответственного результата. У педагогов со стажем до 5, 10, 15 лет достижение предметно-профессионального результата ответственности зависит от использования приемов, обеспечивающих ответственное поведение и самостоятельности в принятии на себя обязанностей. У педагогов со стажем свыше 15 лет достижение предметно-профессионального результата связано со способностью к эмоциональной регуляции.

4. Структура ответственности педагогов со стажем до 15 лет имеет расширенный вид, максимальная интеграция переменных приходится на группу педагогов со стажем 11-15 лет; у педагогов со стажем работы после 15 лет структура перестраивается: она сужается («свертывается»), включая в себя психологические составляющие, оптимально обеспечивающие ответственное выполнение работы. Наряду с гармонической структурой ответственности, у педагогов после 5 лет педагогической деятельности, развивается агармоническая, обуславливающая безответственное отношение и поведение. Наиболее противоречивой можно отметить структуру ответственности педагогов со стажем 16-20 лет.

Анализ связей переменных структуры ответственности с показателями локуса контроля показал, что у педагогов со стажем до 5 лет интернальность в сфере межличностных отношений повышает осмысленность, эргичность и направленность на предметную продуктивность ответственности. У педагогов со ста-

жем до 10 лет интернальность в области достижений повышает эргичность, а интернальность в области межличностных отношений снижает астеничность ответственности. У педагогов со стажем до 15 лет экстернальность в области межличностных отношений повышает эгоцентрическую мотивацию, астеничность и регуляторную пассивность ответственности; а общая интернальность, интернальность в области достижений повышают стеничность ответственности. У педагогов со стажем до 20 лет общая интернальность повышает стеничность ответственности, а интернальность в области семейных и межличностных отношений повышает осведомленность ответственности. У педагогов со стажем свыше 20 лет интернальность в области межличностных отношений повышает эргичность и субъектную результативность ответственности.

В параграфе приводятся результаты факторного анализа. В каждой группе выделены факторы (при повышенных их значениях), каждый из которых представляет собой сочетание переменных компонентов ответственности с социально-психологическими свойствами личности и удовлетворенностью профессией.

У педагогов со стажем 1-5 лет выделены 3 фактора. Первый фактор (доля объяснимой дисперсии – 21,1 %) определен как *активное присвоение профессиональной ответственности*. Он включает в себя все гармонические переменные структуры ответственности. Осознание сущности ответственности, руководство альтруистической мотивацией и чувством ответственности в выполнении деятельности, имеющей социально-значимый и личностно-значимый результат, свидетельствуют о погружении молодых учителей в профессиональную деятельность и освоение ими профессиональной роли. Второй фактор (18,3%) был обозначен как *стремление к независимости*. Его составляют социально-психологические свойства личности: общая интернальность, интернальность в ситуации успеха и неудач, в области семейных и межличностных отношений и профессиональная удовлетворенность. Третий фактор (15,3%) – биполярный, его составляют социально-психологическое свойство – интернальность в области производственных отношений – и агармонические характеристики структуры ответственности – трудности в реализации ответственности и осведомленность (его можно обозначить как *трудности в реализации ответственности*). Результаты факторного анализа показывают, что ответственность молодых учителей в начале исполнения профессиональной деятельности формируется стихийно.

В группе учителей со стажем 6-10 лет выделены 4 фактора. Первый фактор (17,6%) – биполярный – обозначен как *пассивно ответственное поведение*. В него вошли гармонические и агармонические переменные структуры ответственности: эргичность, предметная результативность, стеничность. Часть педагогов склонны к отказу от трудных и ответственных заданий. Однако пассивность может снизиться в ситуациях, когда результат работы важен для коллектива, у учителей в таких ситуациях возникает чувство ответственности. Второй фактор (13%) обозначен как *инициативная ответственность*. Его составляют социально-психологические свойства личности, обеспечивающие общий самоконтроль за поведением (общая интернальность, интернальность в области межличностных отношений, в отношении к здоровью) и профессиональная удовлетворенность. Часть учителей воспринимают себя субъектами, способными контролировать

разные сферы своей жизни, отношения с другими людьми, и они удовлетворены своей профессиональной деятельностью. Третий фактор (14,1%) обозначен как *соблюдение формальной ответственности*. В него вошли агармонические переменные структуры ответственности: аэргичность, эгоцентрическая мотивация, астеничность, экстернальность и трудности в реализации ответственности. Профессиональные обязанности исполняются безынициативно, под воздействием внешнего контроля, учитель руководствуется желанием избежать возможных наказаний или ориентируется на возможные вознаграждения. Четвертый фактор (11,4%) может быть обозначен как *направленность на достижение личного благополучия*. Его составляют показатели социально-психологических свойств: экстернальность в области неудач, интернальность в области семейных отношений – и показатель структуры ответственности – направленность на достижение субъектно-личностного результата. Таким образом, в структуре ответственности учителей со стажем 6-10 лет связи между гармоническими компонентами ответственности, которые выделяются в 1 группе, распадаются: более значимым становится эмоциональный компонент и менее – компонент социоцентрической мотивации ответственности. В то же время происходит формирование агармонической структуры ответственности, в которой ведущие позиции занимают переменные эгоцентрической мотивации и аэргичности.

У педагогов со стажем *11-15 лет* выделены четыре фактора. Первый фактор (24,9%) может быть обозначен как *нацеленность ответственности на достижение личной и профессиональной самореализации*. Он включает гармонические переменные ответственности: эргичность, направленность на достижение социально-значимого и субъективно-значимого результата, альтруистическая мотивация ответственности, осмысленность, стеничность. Второй фактор (21,8%) определен как *соблюдение формальной ответственности*, в него вошли агармонические переменные структуры ответственности. Третий фактор (13,4%) определен как *исполнительская ответственность*. Он охватывает социально-психологические свойства: экстернальность в области производственных отношений и с отрицательным знаком – экстернальность в ситуации неудач, интернальность в области семейных отношений, а также удовлетворенность профессией. Часть учителей исполнительны, ориентируются на внешний контроль и оценку, склонны возлагать ответственность за возможные неудачи на внешние обстоятельства. Четвертый фактор (9%) включает показатели общей интернальности и интернальности в ситуациях достижений и определен как *инициативная ответственность*.

В группе учителей со стажем *16-20 лет* выделены четыре фактора. Первый фактор (20%) представлен социально-психологическими свойствами и агармоническими переменными структуры ответственности: интернальность в области достижений и отношения к собственному здоровью, аэргичность и эгоцентрическая мотивация ответственности. Часть учителей относятся избирательно к выполнению обязанностей, выбирают такие дела, которые позволят им проявить себя ответственно, видят себя субъектами собственных достижений и успехов. Это *использование ответственности как средства достижения профессиональных успехов*. Второй фактор (18,4%) охватывает агармонические переменные структуры ответственности, это *формальная ответственность*. Третий фактор (14,5%)

включает гармонические составляющие структуры ответственности: стеничность, предметная результативность и интернальность. Часть учителей испытывают чувство ответственности и принимают ее на себя при выполнении предметно-профессиональных обязанностей. Этот фактор определен как *ответственность за предметную результативность*. В четвертый фактор (14,9%) вошли с отрицательным знаком показатели социально-психологических свойств: экстернальность в области неудач, интернальность в семейных и межличностных отношениях. Часть учителей воспринимают себя субъектами ответственности за отношения с людьми, однако в ситуации неудачи уверены, что виноваты другие люди или обстоятельства. Такое отношение может затруднять выполнение профессиональных обязанностей на ответственном уровне, так как учитель стремится к контролю над взаимодействием с другими людьми. Этот фактор можно обозначить как *стремление к контролю над другими*.

У педагогов со стажем *21-25 лет и выше* выделены 3 фактора. Первый фактор (25,5%) обозначен как *исполнительская ответственность в производственной сфере*: он включает социально-психологические свойства, большинство из которых находятся на среднем уровне: общая интернальность, интернальность в ситуациях успеха и экстернальность неудач, интернальность в области семейных отношений и экстернальность в производственных отношениях. Педагоги в исполнении обязанностей, в доведении дела до конца ориентируются на свои возможности и учитывают других людей, обстоятельства. Однако в производственных отношениях и в ситуации неудачи они возлагают ответственность на внешние обстоятельства. Во второй фактор (18,7%) вошли гармонические и агармонические переменные структуры ответственности: эргичность, направленность на достижение результата ответственности, имеющего предметно-профессиональную и субъектно-личностную значимость, стеничность и с отрицательным знаком трудности в реализации ответственности. Чувство ответственности возникает при реализации дел, в том числе трудных, имеющих значимый результат, как для других людей, так и для себя. Этот фактор обозначен *ответственность как саморегуляция*. Третий фактор (14,3%) - *ответственность как чувство долга* – охватил гармонические и агармонические переменные ответственности: осведомленность и альтруистическая мотивация ответственности.

Таким образом, каждая группа учителей имеет неодинаковые характеристики ответственности, различия в которых определяются степенью выраженности и доминирования переменных в структуре данного свойства личности, системой внутренних условий и связей между ними. У части учителей большой стаж профессиональной деятельности приводит к самоуспокоению, стереотипизации ответственности и неудовлетворённости в профессиональном самовыражении. Другая часть учителей стремится к профессиональной самореализации, активно принимая на себя личную ответственность и развивая ее.

В четвертом параграфе «Анализ структуры ответственности учителей, различающихся по стажу и уровню квалификации» выделены психологические особенности структуры ответственности педагогов. На основе предшествующего анализа были выделены 2 группы педагогов с разным стажем педагогической деятельности – до и после 15 лет. Использование U-критерия Манна-Уитни позволи-

ло выявить статистически значимые различия интегральных показателей компонентов структуры ответственности у педагогов, у которых отсутствует или имеется вторая категория (низкий уровень квалификации) и, педагогов с первой и высшей категорией (высокий уровень квалификации). Так, педагоги с высшей категорией превосходят учителей со второй категорией по гармоническому показателю регуляторно-динамического компонента ( $U_{эмп.}=95$ ;  $p \leq 0,05$ ); а педагоги с первой категорией превосходят по гармоническому показателю мотивационно-смыслового компонента ответственности учителей без категории ( $U_{эмп.}=239,5$ ;  $p \leq 0,01$ ) и со второй категорией ( $U_{эмп.}=411,5$ ;  $p \leq 0,05$ ). Таким образом, было выделено 4 группы педагогов: первая группа – педагоги со стажем до 15 лет, низкий уровень квалификации; вторая группа – стаж педагогов до 15 лет, высокий уровень квалификации; третья группа – стаж более 15 лет, низкий уровень квалификации; четвертая группа – стаж более 15 лет, высокий уровень квалификации. Анализ корреляционных связей между компонентами структуры ответственности сопоставляемых групп позволяет выявить особенности ответственности педагогов в зависимости от стажа и уровня квалификации (рис. 1).

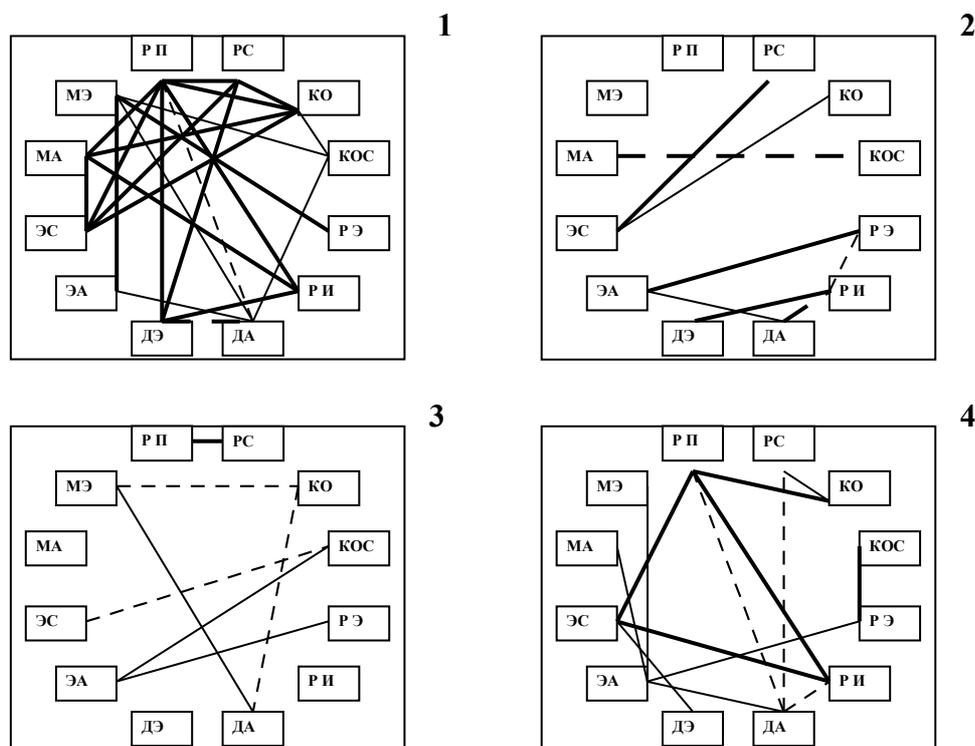


Рис. 1. Графическое изображение корреляционных связей между переменными ответственности педагогов, различающихся по стажу и уровню квалификации  
 1 – «стаж до 15 лет, низкий уровень квалификации»; 2 – «стаж до 15 лет, высокий уровень квалификации»; 3 – «стаж после 15 лет, низкий уровень квалификации»; 4 – «стаж после 15 лет, высокий уровень квалификации»; \_\_\_\_\_ - прямые связи с уровнем значимости не ниже  $p < 0,05$ ; \_\_\_\_\_ - прямые связи с уровнем значимости не ниже  $p < 0,01$ ; ----- обратные связи с уровнем значимости не ниже  $p < 0,05$ ; ----- - обратные связи с уровнем значимости не ниже  $p < 0,01$ ; МА – мотивация альтруистическая, МЭ – мотивация эгоцентрическая; РП – результативность предметная, РС - результативность субъектная; КО - когнитивная осмысленность, КОС - когнитивная осведомленность; РЭ - регуляторная экстернальность, РИ - регуляторная интернальность; ДЭ – динамическая эргичность, ДА – динамическая аэргичность; ЭА – эмоциональная астеничность, ЭС – эмоциональная стеничность.

Анализ структуры ответственности первой группы («стаж до 15 лет – низкий уровень квалификации», 50% от выборки) показывает, что у педагогов формируется система сильных связей как среди гармонических, так и агармонических переменных ответственности. Неоднородность группы по стажу, на наш взгляд, оказывает влияние на разнонаправленность ответственности и стратегии ее достижения. С одной стороны, у педагогов наблюдается направленность ответственности на достижение профессиональной результативности и личностной самореализации, а с другой, формируется достаточно устойчивая система связей, определяющих соблюдение формальной ответственности или безответственность. Группу отличает ситуативная выраженность всех переменных ответственности, что свидетельствует о недостаточной сформированности структуры ответственности.

Во второй группе («стаж до 15 лет – высокий уровень квалификации», 15% от выборки), педагоги отличаются высоким уровнем осмысленности ответственности, повышением показателя субъектной результативности, снижением трудностей в реализации ответственности. В структуре ответственности выделяются три несвязанные между собой группы связей переменных мотивационно-смыслового и регуляторно-динамического аспектов. В целом, профессиональная успешность педагогов подкрепляется направленностью реализации ответственности на субъектно-личностную продуктивность, при отсутствии направленности на достижение общественно-значимого, предметно-профессионального результата работы, однако отсутствие взаимосвязей выявленных переменных ответственности позволяет предположить, что структура ответственности может быть подвержена дальнейшим изменениям.

Структуру ответственности педагогов третьей группы («стаж более 15 лет, низкий уровень квалификации», 10% от выборки) отличает отсутствие связей между гармоническими переменными ответственности. Обнаруженные отрицательные связи трудностей в реализации ответственности со стеничностью ( $r=-0,788^{**}$ ), а осмысленности ответственности с эгоцентрической мотивацией ( $r=-0,74^{*}$ ) и азргичностью ( $r=-0,76^{*}$ ) можно рассматривать как исполнительную ответственность. Особенность также проявляется в том, что у педагогов составляющие ответственности (при их повышенных средних значениях) не образуют связей с продуктивным компонентом, т. е. не реализуют ее. Педагоги воспринимают себя субъектами ответственности только в сфере собственных достижений и в семейных отношениях, что позволяет снизить влияние агармонических переменных эмоционального и когнитивного компонентов ответственности, трудности в ее реализации. Но в целом у них доминирует восприятие себя как объекта внешнего воздействия, не способного управлять и контролировать свои отношения в производственной и межличностной сферах.

Структура ответственности учителей четвертой группы («стаж более 15 лет, высокий уровень квалификации», 25% от выборки) отличается комплексом сильных взаимосвязей, позволяющим обеспечить достижение предметно-профессионального и субъектно-личностного результата и снизить влияние агармонических составляющих. Выявленные связи азргичность - стеничность – интернальность – предметность свидетельствуют, что достижение предметно-деятель-

ностного результата обеспечивается способностью к регуляции ответственности, которая формируется у педагогов в процессе профессионализации.

В 3 главе «**Работа по развитию профессиональной ответственности у будущих учителей**» в первом параграфе приводятся результаты сравнительного анализа структуры ответственности у будущих учителей и учителей – практиков. Сравнительный анализ показателей компонентов структуры ответственности студентов и учителей, различающихся по стажу педагогической деятельности (с использованием  $\varphi^*$ - критерия Фишера) показывает, что статистически значимые различия в уровне выраженности переменных ответственности студентов обнаруживаются в большинстве случаев при сравнении с учителями, стаж которых превышает 15 лет. Между студентами и учителями со стажем до 15 лет по многим переменным ответственности обнаруживаются сходства, а выявленные различия можно рассматривать как изменения характеристик ответственности, происходящие в процессе профессионализации педагогов. У учителей со стажем 1-5 лет преобладают по сравнению со студентами высокая выраженность показателей эргичности ( $\varphi^*=2,843$ ;  $p\leq 0,001$ ) и интернальности ( $\varphi^*=3,601$ ;  $p\leq 0,001$ ). По агармоническим переменным ответственности выявлены различия в эмоциональной астеничности ( $\varphi^*=1,852$ ;  $p\leq 0,05$ ): у учителей преобладают низкие показатели. Учителя со стажем 6-10 лет превосходят студентов по высоким показателям осмысленности ответственности ( $\varphi^*=1,88$ ;  $p\leq 0,05$ ). Учителя со стажем 10-15 лет превосходят студентов по высоким показателям социоцентрической мотивации ( $\varphi^*=3,356$ ;  $p\leq 0,001$ ) и предметно-профессиональной результативности ( $\varphi^*=1,756$ ;  $p\leq 0,01$ ). Таким образом, различия в структуре ответственности свидетельствуют о специфике достижения и реализации ответственности у будущих учителей и учителей-практиков.

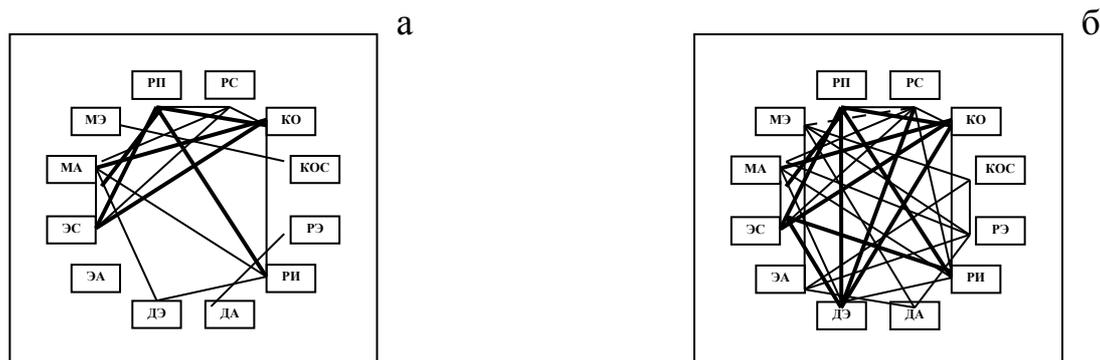
Во втором параграфе «Обоснование программы личностно ориентированного семинара по развитию профессиональной ответственности будущих учителей и проверка ее результативности» дано описание программы личностно ориентированного спецкурса (в форме обучающего научно-практического семинара), целью которого является актуализация профессиональной ответственности будущих учителей и ее развитие. Анализ специфики структуры ответственности педагогов, находящихся на разных этапах профессионального становления, показывает, что достижение и реализация ответственности зависят от уровня сформированности характеристик ответственности и направленности ответственности на достижении предметно-профессиональной и субъектно-личностной продуктивности, которые можно рассматривать как критерии эффективности повышения профессиональной ответственности будущих педагогов.

Семинар (в объеме 74 ч.) направлен на понимания содержания профессиональной ответственности учителя, психологических факторов её развития в процессе профессионального становления специалиста, роли «ответственного взрослого» в воспитании ответственности школьников. Его реализация осуществляется в следующих направлениях:

1. осознание сущности и содержания ответственности в профессиональной деятельности учителя;

2. рефлексия собственных социально – психологических и индивидуально – личностных особенностей;
3. формирование профессионально-психологической компетентности;
4. развитие мотивации принятия ответственности за других, навыков преодоления трудностей в принятии и реализации ответственности.

В начале работы семинара и по его окончании в группе был проведен опросник «Ответственность» В.П. Прядеина. Установлено, что показатели гармонических переменных регуляторно-динамического и мотивационно – смыслового компонентов у студентов в начале и в конце семинара имеют ситуативную выраженность. Однако сопоставительный анализ по критерию Манна-Уитни показал, что на конечном этапе у студентов статистически значимые различия наблюдаются по переменным динамической эргичности ( $U_{эмп.}=289,5; p \leq 0,01$ ), эмоциональной стеничности ( $U_{эмп.}=317,5; p \leq 0,05$ ), социоцентрической мотивации ( $U_{эмп.}=296,5; p \leq 0,05$ ) и когнитивной осмысленности ( $U_{эмп.}=308; p \leq 0,05$ ): эти показатели стали выше. У студентов повысилось понимание существенных характеристик ответственности, положительное эмоциональное отношение к ситуации ответственности, они старались выполнить работу в поставленный срок, качественно. В ходе работы на семинарах, посвященных рассмотрению педагогических ситуаций студенты стали чаще ориентироваться на позиции других людей, размышлять о последствиях принятых решений.



**Рис. 2. Графическое изображение корреляционных связей между компонентами ответственности у студентов до (а) и после (б) проведения семинара**

\_\_\_\_\_ - прямые связи с уровнем значимости не ниже  $p < 0,05$ ; \_\_\_\_\_ - прямые связи с уровнем значимости не ниже  $p < 0,01$ ; - - - - - обратные связи с уровнем значимости не ниже  $p < 0,05$ ; - - - - - обратные связи с уровнем значимости не ниже  $p < 0,01$ ; МА – мотивация альтруистическая, МЭ – мотивация эгоцентрическая; РП – результативность предметная, РС - результативность субъектная; КО - когнитивная осмысленность, КОС - когнитивная осведомленность; РЭ - регуляторная экстернальность, РИ - регуляторная интернальность; ДЭ – динамическая эргичность, ДА – динамическая аэргичность; ЭА – эмоциональная астеничность, ЭС – эмоциональная стеничность.

Анализ корреляционных связей показал количественные и качественные изменения (см. рис. 2). Так, в начале семинара в структуре ответственности наблюдаются связи переменных мотивационно-смыслового аспекта ответственности. Достижение предметно-профессионального результата связано с осмысленностью, социоцентрической мотивацией, эмоциональной стеничностью и регуляторной активностью ответственности, а субъектно-личностного – с эмоциональной стеничностью, осмысленностью и альтруистической мотивацией. В структуре ответственности, выявленной по завершении семинара, наблюдается увеличе-

ние положительных связей как между гармоническими, так и между агармоническими переменными компонентов ответственности. Наряду с этим в структуре ответственности наблюдается большая интегрированность всех гармонических переменных ответственности, имеющих положительные связи с переменными предметно-профессиональной и субъектно-личностной результативности.

Таким образом, после проведения семинара наблюдается повышение на уровне статистической значимости переменных ответственности: динамической эргичности, эмоциональной стеничности, социоцентрической мотивации и когнитивной осмысленности; большая интегрированность гармонических переменных компонентов ответственности.

**В заключении** подводятся основные результаты работы.

1. Анализ литературы по проблеме исследования позволил конкретизировать понятие ответственности как метапрофессиональное качество личности, которое в целом обуславливает высокий уровень предметно-профессиональной и субъектно-личностной продуктивности ее реализации, что выражается в направленности педагога на ответственное достижение социально значимого результата педагогической деятельности (успех в работе, повышение эффективности профессиональной деятельности) и субъектно-личностного результата (формирование и развитие у себя самостоятельности и уверенности, самореализации личности).

2. Специфика проявления ответственности педагогов с разным стажем педагогической деятельности обусловлена степенью выраженности и доминирования психологических составляющих этого свойства. Учителя со стажем *до 5 лет* характеризуются доминированием регуляторной активности, проявляющейся в повышенном самоконтроле в выполнении профессиональных обязанностей. Ответственность учителей со стажем *до 10 лет* отличается повышением когнитивной осмысленности, расширением понимания поля личной ответственности в профессиональной деятельности, ее существенных показателей. У учителей со стажем *до 15 лет* доминирует социоцентрическая мотивация, показатель которой остается высоким и далее. Ответственность педагогов со стажем *до 20 лет* характеризуется высокой интернальностью, социоцентричностью, осмысленностью, предметной результативностью и пониженной субъектной результативностью, что обеспечивает высокую регуляцию ответственности в профессиональной и социальной сфере, но ситуативную в достижении личностно-значимого результата деятельности. Педагоги со стажем *более 20 лет* характеризуются высоким уровнем выраженности осмысленности, эргичности, предметной результативности, социоцентричности и низкой эргичностью.

3. Обнаружено, что структура ответственности у педагогов с разным стажем имеет неодинаковую организацию. У педагогов *со стажем до 5 лет* структура ответственности характеризуется наличием взаимосвязей (11) между переменными мотивационно-смыслового аспекта (социоцентричность, осмысленность, предметная результативность) с эргичностью и интернальностью, обусловленными доминированием регуляторной активности. У учителей *со стажем до 10 лет* снижается количество связей (6) среди гармонических гармонических переменных (стеничность, предметность, осмысленность, эргичность) и увеличивается

среди агармонических (осведомленность, эгоцентричность, аэргичность, экстернальность) переменных. Структура ответственности учителей *со стажем до 15 лет* характеризуется максимальной полнотой и большей интеграцией корреляционных взаимосвязей (10) между гармоническими переменными. Наряду с этим наблюдается усиление связей между агармоническими переменными ответственности. У учителей *со стажем до 20 лет* в структуре ответственности уменьшается число корреляционных связей (2) между гармоническими (стеничность, интернальность, предметность) и увеличивается число связей между агармоническими переменными (астеничность, экстернальность, осведомленность, субъектная результативность). Структура ответственности учителей *со стажем более 20 лет* характеризуется усилением связей стеничности, эргичности, предметной и субъектной результативности.

4. Обнаружено, что внешний или внутренний локус контроля в сфере межличностных отношений связан с переменными мотивационно-смыслового и регуляторно-динамического компонентов ответственности, а общая интернальность и интернальность в области достижений – с переменными регуляторно-динамического компонента. Это означает, что у будущих педагогов необходимо формировать социально-психологическую компетентность в сфере межличностных отношений.

5. Выявлено, что структура ответственности учителей *со стажем до 15 лет и низкой квалификацией* характеризуется ситуативной выраженностью всех гармонических переменных ответственности и направленностью на реализацию профессионального и личностно-значимого результата деятельности. Учителя *со стажем до 15 лет и высокой квалификацией* отличаются высоким уровнем осмысленности ответственности, эмоциональной стеничности, субъектной результативности и направленностью на ответственное отношение к достижению субъектно-личностной продуктивности. Учителя *со стажем более 15 лет и низкой квалификацией* – высоким уровнем социоцентрической мотивации, осмысленности, стеничности, регуляторной активности ответственности и не выраженной направленностью на достижение предметно-профессиональной и субъектно-личностной продуктивности. Учителя *со стажем более 15 лет и высокой квалификацией* – высокой выраженностью всех гармонических характеристик ответственности и направленностью на достижение предметно-профессиональной и личностно-значимой продуктивности.

6. В результате апробации личностно ориентированного семинара «Психология профессиональной ответственности учителя» для будущих учителей, выявлено усиление корреляционных связей гармонических переменных мотивационно-смыслового и регуляторно-динамического аспектов, что доказывает целесообразность организации целенаправленной психолого-педагогической работы по формированию ответственности личности на начальном этапе профессионализации.

Проведенное исследование не исчерпывает всей сложности проблемы. Дальнейшее ее решение может быть продолжено по следующим направлениям: разработка диагностик отслеживания трудностей в достижении и реализации ответственности у педагогов, находящихся на разных этапах профессионализации;

изучение места профессиональной ответственности в структуре социально-психологических и профессиональных компетентностей личности учителя; изучение влияния социально-психологических установок руководства и педагогического коллектива на профессиональную ответственность учителя; разработка мониторинга развития профессиональной ответственности студентов педагогического вуза, коррекция и дополнение методического обеспечения программы семинара развития профессиональной ответственности будущих учителей.

**Основное содержание работы отражено в следующих публикациях автора:**

**Научные статьи, опубликованные в периодических изданиях, рекомендованных ВАК МОиН РФ:**

1. *Алферова, Е.И.* Психологические особенности ответственности учителей в процессе профессионального становления [Текст] / Е.И. Алферова, Э.Ф. Зеер // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. - 2007. - № 6 (48). - С. 56-67 (1 / 0,8 п.л.).
2. *Алферова, Е.И.* Специфика структуры ответственности школьных учителей и студентов педагогического вуза [Текст] / Е.И. Алферова // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. - 2010. - № 4. - С. 31-41 (0,9 п.л.).

**Научные статьи, тезисы докладов, опубликованные в других изданиях:**

3. *Алферова, Е.И.* Анализ индивидуальных особенностей ответственности у учителей [Текст] / Е.И. Алферова // Личностно ориентированное профессиональное образование: материалы III всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 28-29 октября 2003 г. / Российский гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – С. 20-24 (0,2 п.л.).
4. *Алферова, Е. И.* К вопросу о формировании профессиональной социальной ответственности у будущих учителей [Текст] / Е. И. Алферова // Проблемы практической подготовки специалистов в условиях модернизации образования: материалы межрегион. науч.-практ. конф., Тобольск, 15 октября 2004 г. / Тобольский гос. пед. ин-т. – Тобольск, 2004. – С. 64-68 (0,2 п.л.).
5. *Алферова, Е. И.* К проблеме философско-психологического содержания понятия «социальная ответственность» [Текст] / Е.И. Алферова // Личностно ориентированное профессиональное образование: материалы IV всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 26-27 октября 2004 г./ Российский гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – Ч. 1. – С. 194-198 (0,2 п.л.).
6. *Алферова, Е. И.* Психологическое содействие развитию профессиональной ответственности будущих учителей [Текст] / Е.И. Алферова // Личностно развивающее профессиональное образование: материалы V междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 17-18 ноября 2005 г. / Российский гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – Ч. 4. – С. 200-202 (0,2 п.л.).
7. *Алферова, Е. И.* Профессиональная ответственность как условие развития психологической культуры учителя [Текст] / Е. И. Алферова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы

- 13 всерос. науч.-практ. конф., / Российский гос. проф.-пед. ун-т; Петровский колледж. – Екатеринбург; СПб., 2006. – С. (0,1 п.л.)
8. *Алферова, Е. И.* Психологическое содержание ответственности учителя, в логике концепции профессионально обусловленной структуры личности [Текст] / Е. И. Алферова // Образование и культура как фактор развития региона: материалы всерос. Менделеевских чтений, посвященных 90-летию Тобольского учительского института. / Тобольский гос. пед. ин-т. – Тобольск, 2006. – С. 190-192 (0,2 п.л.)
  9. *Алферова, Е. И.* Особенности структуры ответственности учителей в зависимости от опыта педагогической деятельности [Электронный ресурс] / Е.И. Алферова // Человек в условиях социальных изменений: всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Уфа, 18-19 апреля 2007 г. / Башкирский гос. пед. ун-т. – Уфа, 2007. – Ч. 2. (0,3 п.л.) – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM)
  10. *Алферова, Е. И.* Ответственность как метапрофессиональное качество в подготовке специалиста [Текст] / Е.И. Алферова // Профессиональная подготовленность выпускников к рынку труда: проблемы и пути решения: материалы и реком. междунар. науч.-практ. конф., 3-4 декабря 2008 года / Тюменский гос. нефте-газ. ун-т. – Тюмень, 2008. - С. 15-19 (0,5).
  11. *Алферова, Е. И.* К вопросу о содержании профессиональной ответственности будущих учителей [Текст] / Е.И. Алферова // Образование и культура как фактор развития региона: материалы всерос. Менделеевских чтений. / Тобольский гос. пед. ин-т. – Тобольск, 2007. – С. 188-190 (0,2 п.л.).
  12. *Алферова, Е. И.* Ответственность как метапрофессиональное качество личности будущей элиты [Текст] / Е.И. Алферова // Совершенствование качества профессиональной подготовки и переподготовки учительства в процессе формирования профессиональной элиты России: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., Тобольск, 30-31 октября 2008 г. / Московский психол.-социал. ин-т; Тобольский гос. пед. ин-т. – М., 2008. – Т. 1. – С. 96-103 (0,5 п.л.).
  13. *Алферова, Е. И.* Факторы становления профессиональной ответственности как метапрофессионального качества личности учителя [Текст] / Е.И. Алферова // Образование и культура как фактор развития региона: материалы XXIII всерос. Менделеевских чтений. / Тобольский гос. пед. ин-т. – Тобольск, 2008. – С. 155-157 (0,2 п.л.).
  14. *Алферова, Е. И.* Психологические особенности достижения и реализации ответственности учителями на разных этапах профессионального становления [Текст] / Е.И. Алферова // Совершенствование качества профессиональной подготовки и переподготовки учительства в процессе модернизационных изменений: колл. монография / Тобольская гос. соц.-пед. академия. – Тобольск, 2009. – С. 100 – 121 (1,3 п.л.).
  15. *Алферова, Е. И.* Различия в структуре ответственности опытных педагогов и будущих учителей [Текст] / Е.И. Алферова // Совершенствование качества профессиональной подготовки и переподготовки учительства в процессе формирования профессиональной элиты России: сб. материалов всерос. науч.-практ. конф., Тобольск, 4-5 декабря 2009 г. / Тобольский гос. пед. ин-т; Московский психол.-пед. ин-т. – Тобольск; М., 2009. – Т. 2. – С. 65-71 (0,4 п.л.).

16. *Алферова, Е. И.* Тенденции формирования ответственного отношения к профессиональной деятельности у учителей [Текст] / Е.И. Алферова // Учитель российского общества XXI века: материалы всерос. науч.-практ. конф. преподавателей, студентов и молодых ученых. – Тобольская гос. соц.-пед. академия. – Тобольск, 2010. – С. 162 – 167 (0,3).

Подписано в печать 19. 11. 2010 г. Формат 60×84 / 16 Бумага для множ. ап.  
Печать на ризографе. уч.-изд. Л. 1.0. тираж 100 экз. Заказ

ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».  
Отдел множительной техники.  
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26  
E-mail: [uspu@uspu.ru](mailto:uspu@uspu.ru)